SCHULREFORM UND STAATSAPPARAT

Strukturanalytischer Beitrag zur Interpretation staatlicher Bildungspolitiken.

Inauguraldissertation
zur Erlangung der Doktorwürde des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg.

vorgelegt von
Werner von Auw
aus Frankfurt am Main

Marburg 1979

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546006_0057

SCHULREFORM UND STAATSAPPARAT

Strukturanalytischer Beitrag zur Interpretation staatlicher Bildungspolitiken.

Inauguraldissertation
zur Erlangung der Doktorwürde des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg.

vorgelegt von
Werner von Auw
aus Frankfurt am Main

Marburg 1979

Vom Fachbereich Erziehungswissenschaften
der

Philipps-Universität Marburg

als

Dissertation angenommen am: 30. 11. 1979

Abschluß der mündlichen Prüfung am: 13. 12. 1979

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Werner Fuchs
Mitberichterstatter: Prof. Dr. Georg Auernheimer

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

V O R W O R T

Die vorliegende Arbeit ist ein sozialwissenschaftlicher Versuch, ein angemessenes Paradigma zum Bezugsrahmen von Schulreformen und dem in entwickelten Gesellschaftsformationen partikularisierten "System der Staatsapparate" vorzuschlagen. Dieses "offene" Paradigma wird konturiert durch historisch gerichtete Argumentationslinien; insofern wird die Schulentwicklung im Preußen-Deutschland des 19. Jahrhunderts exemplarisch skizziert, im Kontext einer ökonomisch-politisch-ideologischen Strukturanalyse. Ausgangsthese ist, daß in entwickelten kapitalistischen Gesellschaftsformationen die "Ökonomie" die "Strukturdominante" ist (vgl. zu den Begrifflichkeiten das "Glossar", S. 304, 5). Bei der Konzeptualisierung des Verhältnisses von "Ökonomie" und Schulentwicklung ist intendiert, am historischen Material diejenigen Strukturkategorien herauszuarbeiten, die eine Interpretation von den jeweilig historischen Entwicklungsmöglichkeiten gesellschaftskonstitutiver Rahmenkonstellationen zulassen, innerhalb derer sich der "Schulapparat" organisiert beziehungsweise reorganisiert.

Der kritisch verwandte Theorietypus der strukturalistischen Marx-Rezeption, wie sie in Frankreich von ALTHUSSER/POULANTZAS[1] für die Staatstheorie stricto sensu vertreten wird, für die Erziehungswissenschaften, die Schulpädagogik von BOURDIEU/PASSERON[2]; aber ebenso das Untersuchungsdesign für gesellschaftliche Herrschafts- und Machtprozesse, das sich in Italien um die Arbeiten von GRAMSCI[3] gruppiert - all diese von mir in der Analyse des Schulapparates zugrunde gelegten "marxistischen" Theorievarianten, die auch die Hypothesen der "funktionalistischen Systemtheorie" von C. OFFE[4] einschließen, können einer theoretischen Perspektive subsumiert werden: "Theorie" wird nicht als "Weltanschauung", als gültiges Prinzip verstanden: sie ist selbst Bestandteil eines historischen Prozesses, auch von aktuellen Schulentwicklungen.

Während ich einerseits in Teil A meiner Arbeit am historischen Material Strukturkategorien von Schulentwicklung herausarbeite und die "Verstaatlichung" des allgemeinbildenden Schulwesens Deutschlands im 19. Jahrhundert interpretiere, sind im Teil B die bundesrepublikanischen Schulreformen, ihre Rahmenkonstellationen bis zur integrierten Gesamtschule thematisch. Diese - wiederum exemplarisch vorgehende - Analyse des Prozeßszenarios des Politikmodus der Schulreformen muß meines Erachtens wissenschaftstheoretisch immer unterhalb der Schwelle einer eindeutigen Prognose der Entwicklung des reformpolitischen Modus operieren. Davon ausgehend untersuche ich erstens das politisch-ideologische Prozeßszenario, zweitens die Impulse, die vom Produktions- und Qualifikationssystem auf den Schulapparat ausgehen könnten, und drittens die Bedingungen und Möglichkeiten der SPD- und Gewerkschaftsschulreformpolitik.

Meine in der Arbeit begründete These lautet, daß der "äußere" Rahmen schulreformpolitischer/schulreformistischer Politikimplementation in der Bundesrepublik vom die gesellschaftliche Hegemonie zur Zeit repräsentierten SPD-Politikmodus zum einen und vom DGB-Apparat - und insoweit der GEW - zum anderen politisch-ideologisch "überdeterminiert" ist. Die historisch gerichtete, staatstheoretisch abgestützte Schulreformprozeßanalyse ergibt, daß die "ökonomische" Krise zur Entwicklung des schulreformistischen Rahmens in keinem linearen Determinationsverhältnis steht und der Verweis seitens Staat und Reform-/Integrationsparteien auf "ökonomische" Restriktionen verschleiert, wie dadurch "symbolic use of politics" [5] auf eine griffige Vertröstungsformel reduziert wird, um restriktive Schulpolitiken ideologisch zu untermauern.

Teil A und Teil B der Arbeit sind jeweils schrittweise methodologisch entfaltet und am Ende in Form von Hypothesen zusammengefaßt - deswegen mögen diese eher skizzenhaften Bemerkungen als Vorwort genügen.

Abschließend möchte ich noch einige Bemerkungen anfügen über den vorliegenden sozialwissenschaftlichen Beitrag zur Abklärung von Realisierungsmöglichkeiten der Prozesse "sozialer Emanzipation" für Bildungs- und Schulapparate entwickelter kapitalistischer Gesellschaftsformationen.

Wenn hier mit einem "offenen" Paradigma der "marxistisch" orientierten Theorie Schulentwicklung als Prozeß analysiert wird, wenn, N. ELIAS [6] folgend, der "Zwang zum Selbstzwang" beschrieben wird, der in der Schule des europäischen Mittelalters einen "Apparat" gefunden hat, der die "Lebenswelt" von "Kindheit" und "Erwachsensein" historisch desintegrierte (ARIÈS) [7], dann wird gerade nicht, etwa in der Sichtweise M. FOUCAULTS, [8] von einer komplexen Installierung sozialer Machtapparate ausgegangen, die durch einen "deus ex machina" Realität geworden ist: wie sich die im geschichtlichen Prozeß formierenden Machtapparate bislang die "ideologischen Subjekte" (ALTHUSSER) [9] subsumiert haben, kann sozialwissenschaftlich angemessen von Strukturanalysen, wie ich sie unternommen habe, nicht einfach generalisiert, sondern nur jeweils sozialgeschichtlich untersucht werden; [10] auch insoweit habe ich die - zweifelsfrei nicht unabhängigen - "objektiven" und "subjektiven" [11] Ebenen nicht schlicht einem identischen Untersuchungsmodus, einem hegelianisierenden " Totalitätsparadigma" zugeschlagen.

Mit dieser Arbeit insistiere ich auf der Substanz eines sozialgeschichtlich-pädagogischen Theoriebeitrages, innerhalb dessen historisch-spezifische

Möglichkeiten [12] des Schulreformprozesses in Richtung auf ein Mehr an Autonomie für die Subjektfindung im Schul- und Bildungsapparat wissenschaftlich angemessen zu diskutieren sind: historische Möglichkeiten eines von den Subjekten bestimmten "Lebensraumes" Schule, in welchem in einer "dialogischen Kommunikationsstruktur" [13] Erfahrungen und Interessen der Lernenden und Lehrenden ausgetauscht und konsentiert werden könnten.

T E I L A

Seite

Kapitalistische Gesellschaftsformation und der ideologische Staatsapparat Schule 7

1. Bildungsapparate und Kapitalproduktion 7
1.1. Vorbemerkung 7
1.2. Zum wissenschaftstheoretischen Status 9
1.3. Arbeitsprozeß und mögliche Verselbständigung einer besonderen Qualifikationsveranstaltung 11
1.4. Mehrwertproduktion und ideologischer Qualifikationsapparat Schule 21

1.5. Allgemeine und besondere Bildung - Qualifikation von Individuen und die Binnenstruktur Schule 32
1.6. Zur Binnenstruktur der schulischen Qualifikationsveranstaltung 34

2. Exkurs: Skizze zur Struktur und Funktion der kapitalistischen Staatsapparate 39

3. Kapitalreproduktion und Schulapparat Zum geschichtlichen Rahmen 54

3.1. Kapitalakkumulation und Bildungsapparat: Versuch über die ökonomische Determinierung 55
3.2. Kapitalverwertung und Bildungsapparat 65

4. Historische Hierarchie und Verstaatlichung des dreigliedrigen Schulsystems im Preußen-Deutschland des 19. Jahrhunderts 7o
4.1. Die Anfänge preußischer Schulentwicklungen 71
4.2. Die Ansätze staatlicher Bildungspolitiken 77
4.3. Ökonomisch-politischer Strukturwandel und Schulreorganisation im Deutschen Reich 82
4.4. Schlußbemerkung zur preußischen Schulpolitik 97

5. Exkurs: Zur sozioökonomischen Klassenlage und zur Klassenposition - das Lehrerverhalten im Konflikt 98
5.1. Klassenlage und Lehrerbewegung 1o8
5.2. Anmerkungen zur Klassenpositionsanalyse 111
5.3. Aktuelle Widersprüche der Klassenposition der Lehrer 115

6. Zusammenfassung: Thesen zur Konstitution und Funktion des Staatsapparates Schule - Bedingungskonstellation der Politisierung von Schulreformen 121

Anmerkungen 137

T e i l B

Seite

Die Schulreform in der Bundesrepublik Deutschland: die politisch-ideologische Konstellation im System der Staatsapparate 158

Vorbemerkung

1. Skizze der Rahmenkonstellationen des schulreformpolitischen Prozesses in der Bundesrepublik 16o

2. Exkurs: Ökonomische Qualifikationsanforderungen und Bildungsreformen: Produktion, Qualifikation und Bildungssystem 173

2.1. Die Dynamisierung von Produktions- und Bildungssystem 175

2.2. Statistische Daten zur Qualifikationsentwicklung und ökonomische Anforderungslogik 184

2.3. Ökonomische Bezugspunkte und Möglichkeiten der Politisierung der staatlichen Reformstrategie im Bildungsapparat 19o

3. Exkurs: Prozeßszenario und Implementation sozialdemokratischer Gesamtschulpolitik in Hessen 196

4. Schulreformpolitischer Modus von SPD und Gewerkschaften 2o4

4.1. Hypothese zu den Auslösungsbedingungen und den Verlaufsformen des schulreformpolitischen Prozesses 2o4

4.2. Zur Politisierung der Schulreformen in der Bundesrepublik: Hypothesen zum Massenintegrationsmodus von SPD und DGB-Gewerkschaften 2o9

4.3. Politisch-ideologische Krise der Massenintegration in der Bundesrepublik: Die SPD-Schulreformpolitik 214

4.4. DGB-Gewerkschaften und schulreformpolitischer Modus 235

5. Exkurs: Bemerkungen zu einer Erweiterung des traditionellen krisentheoretischen Ansatzes innerhalb der Sozialwissenschaften 244

6. Zusammenfassende Hypothesen: Der schulpolitische Reformismus in der Bundesrepublik 248

Anmerkungen 265

Literaturverzeichnis 289

Glossar 3o4

Teil A

Kapitalistische Gesellschaftsformation und der ideologische Staatsapparat Schule

1. Bildungsapparate und Kapitalreproduktion

1.1. Vorbemerkung

Die Konstituierung eines entwickelten Schulwesens, die "Ausdifferenzierung eines gesellschaftlichen Subsystems" [1] Erziehung und Ausbildung mit relativ begrenzter Eigen- und Gestaltungsdynamik - "non scholae, sed vitae discimus" -, schließlich die staatliche Institutionalisierung einer separaten Erziehungs- und Ausbildungsorganisation, welche nicht nur in den Bildungsgang peripherer sozialer Gruppen und Schichten eingreift, sondern die Individuen a l l g e m e i n erfaßt, ist "quellenkundig" für die Genese der kapitalistischen Gesellschaftsformation. [2]

Erst dieser Gesellschaftsformation ist ein scheinbar autonomer "Bildungsapparat" korreliert, dessen gesellschaftliche Reproduktionsfunktion darin liegt, besondere "Qualifikationsprozesse" für Individuen zu veranstalten. Mit dem Versuch, die jeweiligen individuellen Bildungsprozesse nur noch als "Qualifikationsprozesse im Sinne der Vorbereitung auf eine Berufspraxis im Gesamtzusammenhang der gesellschaftlichen Reproduktion" [3] durchzuführen, ist das klassische Bildungsideal allgemeiner Menschenbildung schon zurückgenommen: Im Begriff der Qualifikation sind allgemeine Menschenbildung und konkrete Berufsausbildung ideologisch integriert.

Bildungsprozesse, so argumentierten übereinstimmend die Legion nordamerikanischer Bildungsökonomen [4] und die in den 6oer Jahren in der Bundesrepublik Deutschland installierten politisch-administrativen Bildungsplanungs- und Beratungsgremien, vor allem der seit 1976 aufgelöste Deutsche Bildungsrat, [5] meinten heute Qualifizierungsprozesse in schulischen Veranstal-

tungen, in welchen das Individuum ausgestattet wird nicht primär mit Kenntnissen, sondern Verhaltensdispositionen: Flexibilität, Mobilität und "selbstkritischem" Bewußtsein, also "Qualifikationen" zur adäquaten Bewältigung der Anforderungen des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses, und der, von ROBINSOHN aus den USA in die BRD-Bildungsreformkonzeption eingeführten "flächendeckenden Lebenssituation" [6] überhaupt.

Diese "Produktion" derart interpretierter Arbeits- und Lebensqualifikationen wird in toto erst in kapitalistischen Gesellschaftsformationen ausgegrenzt, verlagert in gegenüber dem unmittelbaren Produktionsprozeß relativ autonomisierte Erziehungs- und Ausbildungsapparate. Die gesellschaftlichen Bedingungen, die reale Basis für die Trennung von Arbeit und Bildung, die "pädagogische" Klassenspaltung von Kopf- und Handarbeit, von Produktion und Qualifikation, sind in "vorgeschichtlichen" und nichtkapitalistischen Gesellschaften wenigstens in dieser allgemeinen Form inexistent.

Wie diese "Separierung" möglich wurde, müßte sich demnach bei der Rekonstruktion der strukturellen Genese der kapitalistischen Gesellschaftsformation als systematische Bedingung einer Möglichkeit (Hegel!) isolieren lassen.

Zu untersuchen sind für die Analyse der Formen der "Arbeitskräftequalifikationen" (Althusser 1973, 78) die formationsspezifischen Präliminarien des für die kapitalistische Gesellschaft konstitutiven Arbeitsprozesses, das heißt vorzugsweise aber auch diejenigen Funktionselemente der gesellschaftlichen Verhältnisse, welche individuelle Bildungsprozesse auf besondere Qualifikationsleistungen in "autonomen" schulischen Institutionen reduziert haben.

1.2 Zum wissenschaftstheoretischen Status

Zum wissenschaftstheoretischen Status des folgenden Vorschlages, Kapitalreproduktion und Schulapparat zu diskutieren, möchte ich einige, die Argumentation leitende Bemerkungen voranstellen.

Sicher müssen insbesondere marxistische Sozialwissenschaftler konzedieren, daß die "Krise des Marxismus" [7] auch die"Krise" bildungsökonomischer Ansätze [8] befördert hat. Soweit ich die einschlägige Literatur in der Bundesrepublik überblicke, [9] lassen sich die theoretischen Aporien und empirischen Defizite i.d.R. an einem ("marxistisch"!) mißverstandenen geschichtsphilosophischen Totalitätsparadigma [10] festmachen; quasi "ökonomisch" wurde die gesamte Menschheitsentwicklung "abgeleitet".

Dagegen möchte ich davon ausgehen, daß Marxsche Theorie niemals in der Lage war und ist, die "Totalität eines Prozesses" zu beschreiben: Die Theorie ist selbst Tendenz dieses Prozesses. L. Althusser, Vertreter der strukturalistischen Marx-Rezeption, hat diesen Zusammenhang präzise ausgedrückt: "Ich bin der Meinung, daß die marxistische Theorie endlich, begrenzt ist: sie ist begrenzt auf die Analyse der kapitalistischen Produktionsweise und ihrer widersprüchlichen Tendenz" [11].

Im folgenden diskutiere ich insofern die Analyse dieser widersprüchlichen Tendenz der Kapitalreproduktion und ihre mögliche Auswirkung auf die Entstehung des "ideologischen Schulapparates".

Der von Althusser staatstheoretisch eingeführte Begriff "ideologischer Staatsapparat Schule" [12] verweist auf sein Ideologiekonzept. Demnach sind Ideologien und Weltanschauungen "keine imaginären und als solche (auf dem Weg der Erkenntnis) leicht wieder auflösbaren Zutaten, quasi Blickverstellungen; [13] sie prägen das Sozialverhalten und

haben "ihren Rückhalt in bestimmten institutionell abgesicherten Praktiken". Diese wurzeln aber als "gelebte" Klassenpraktiken in den Produktionsverhältnissen, im Kapitalismus im Klassenwiderspruch von Kapital und Arbeit. Aus jenen - ritualisierten - Klassenpraktiken resultieren dann aber gegenüber den unmittelbaren Produktionsverhältnissen "relativ autonome Ideologien". "Pädagogische Ideologien", ihre Handlungslogiken, die von Familie, Ökonomie, Politik und anderen Ideologieträgern separierten "pädagogischen" Klassenpraktiken konfigurieren in spezifischen ideologischen Qualifikationsprozessen.

Auf Dauer und institutionell abgesichert materialisieren sich pädagogische Klassenpraktiken im ideologischen Apparat Schule. Hieraus ergibt sich der theoretische Ausgangspunkt: die Analyse der widersprüchlichen Tendenzen der formationsspezifischen Kapitalreproduktion in Beziehung auf die Materialisierung der ideologischen Qualifizierung im und durch den Schulapparat.

Im folgenden beschreibe ich die Strukturzusammenhänge des ideologischen Apparates Schule und der Kapitalreproduktion. Ich unterstelle dabei die "Logik" einer ökonomischen Strukturdominanz der kapitalistischen Gesellschaftsformation, die in den terms der strukturalistischen Marxinterpretation als politisch-ideologisch "überdeterminiert" beschrieben wird. Dabei grenze ich die (ursprungsmythologische) Frage nach der Entstehung von sozialer Macht überhaupt auf der untersuchungstechnischen Ebene aus. Als Hypothese dient Althussers schon klassische Formulierung:"Die Qualifikation der Arbeitskraft erfolgt in den Formen der ideologischen Unterwerfung". (Althusser 1973, 78)

1.3 Arbeitsprozeß und mögliche Verselbständigung einer besonderen Qualifikationsveranstaltung

Im "ursprünglichen" Arbeitsprozeß agiert das menschliche Individuum vorwiegend instinktiv. Menschliche Arbeit ist "daher eine von allen Gesellschaftsformen unabhängige Existenzbedingung des Menschen, ewige Naturnotwendigkeit, um den Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur, also das menschliche Leben zu vermitteln". [14)]

Die Vergesellschaftung des Menschen vollzieht sich in dem Maße, wie dieser bereits die nur instinktive Aneignung der Natur mittels zweckbestimmter Tätigkeit zu überwinden beginnt. Die systematische Produktion von Gebrauchswerten, das Herstellen von Arbeitsprodukten auf allgemein konsentierter gesellschaftlicher Grundlage, hat dann zum Systemziel die Befriedigung konkreter menschlicher Bedürfnisse: sie realisieren sich via Konsumtion.

Marx benennt die inhaltlichen Qualitätsmerkmale solcher reproduktiven Tätigkeit: "Sie ist bestimmt durch ihren Zweck, Gegenstand, Mittel und Resultat" [15)]. Diese Elemente des gebrauchswertorientierten Arbeitsprozesses lassen sich beschreiben als ein Funktionsverhältnis, das nicht nur abhebt auf das charakteristische Resultat, mit dem erstellten Arbeitsprodukt einen "Nutzeffekt" zu zeitigen. Das arbeitsprozessliche

Funktionsverhältnis impliziert schon immer eine spezifische Entwicklungsstufe der geschichtlich gewachsenen Gesellschaftsformation, meint also ein "bestimmtes gesellschaftliches Produktionsverhältnis". [16)]

Dies vor allem deswegen, weil bereits die Diremption in Arbeitsgegenstand und -mittel, die materielle Struktur des Arbeitsprozesses und der Stand der Produktivkraftentwicklung rückgekoppelt sind mit der gesellschaftlichen Struktur der Produktionsweise. "Die Arbeitsmittel sind nicht nur Gradmesser der Entwicklung menschlicher Arbeitskraft, sondern auch Anzeiger der gesellschaftlichen Verhältnisse, worin gearbeitet wird". [17)]

Die zweckgerichtete, qualitative Ausrichtung des Arbeitsprozesses wird genetisch plausibel, insofern die technischen und menschlichen Produktivkräfte in den gesellschaftlichen Strukturzusammenhang gerückt werden, in welchem jener als Produktionsprozeß fungiert. Zeichnen sich die gesellschaftlichen Strukturen dadurch aus, daß - wie zumeist in stationären, aber auch anderen vorkapitalistischen Gesellschaftsformationen - Zweck undInhalt des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses der innerhalb und für ein Gemeinwesen operierenden Menschen von diesen insoweit als Subjekten festgelegt wird, so sind Qualität der Arbeit und Prozeß identisch mit den Bedingungen der gesellschaftlichen Verkehrsverhältnisse. [18)]

Historisch ist also gerade nicht die "Arbeit sans phrase" [19)] vorausgesetzt; es ist eher so, daß Arbeitsqualität, zweckbestimmter Prozeß und die gesellschaftliche Form des Funktionsverhältnisses eine Einheit darstellen, die von den arbeitenden Menschen selbst bestimmt wird.

Die aufgezeigte entwicklungsgeschichtliche Identität des einfachen Arbeitsprozesses verweist schon auf die prozeßgebundene Struktur der individuellen Arbeitsvermögen und ihre Konstituierung im Sinne einer "Qualifizierung" für den gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsprozeß.

Zum einen vollzieht sich die Qualifikation/Sozialisation der Individuen als lebensgeschichtliche Erfahrung innerhalb ihrer Primärgruppen, Familien und mythisch-religiösen Vergesellschaftungsmodi, die die Gesellschaftsformation "hegemonialisieren" (A. Gramsci). Der damit zugrunde gelegte Hegemoniebegriff Gramscis hebt ab auf die "moralisch-geistige Führung" in allen Apparaten und Instanzen einer Gesellschaftsformation, weniger aber auf eine im strengen Sinne materielle "Staatsgewalt".[20)]

Vorausgesetzt sind also stets sozialübergreifende Machtstrukturen des Gesellschaftsganzen und seiner Subsysteme, die aber, anders als bei M. Foucault, vom spezifisch-historischen Gegenstand bestimmt werden. Während also die von der historischen Klassenspaltung in Kopf- und Handarbeit induzierten sozialen Macht- und Herrschaftsstrukturen in ein bei Gramsci beschriebenes Hegemoniekonzept lokalisiert werden können, ihre Struktur und Funktion mit rituell-religiösen oder pädagogischen "Praktiken" analysierbar sind, erfordert die Analyse interpersonaler Beziehungen,der Vergesellschaftungsmodi familialer Lebenswelten eine wissenschaftstheoretisch eigenständige, in diesem Kontext nicht thematisch gemachte Vorgehensweise.[21)]

Zu konstatieren wäre also zunächst der Entwicklungsprozeß auch der Primärgruppen als "produzierender Gemeinschaften", die eine völlige Trennung von Leben, Arbeit und Erziehung, selbst geschlechtsspezifisch, wohl verunmöglicht haben. Die "Qualifizierung" der Individuen, die Konditionierung von Verhaltens- und Überlebenstechniken, die Organisation von Kenntnisvermittlung und Erfahrungsprozessen vollzog sich personengebunden, in einer "Primärgruppenvergesellschaftung"[22)], aber auch schon durch diejenigen mythisch-religiösen "Praktiken und Rituale", die in der Zeitdimension sukzessive Staat/Gemeinwesen und Gesellschaft/Qualifikation/Erziehung ideologisch-politisch hegemonial integriert haben.

In dieser Sichtweise konnte ein derart integrierter Qualifizierungsvorgang die Bildung individueller Kompetenzen für den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß, aufgrund der dominierenden Subjekt-Objekt-Identität von Arbeitern, Arbeitsgegenstand und -mittel sinnvollerweise nur als prozeßimmanente Veranstaltung durchgeführt werden.

In primitiven, stationären und vorrangig gebrauchswertorientierten Gesellschaftsformationen, die auf naturwüchsiger Basis bedarfsadäquat produzieren und in der Produktivkraftentwicklung limitiert sind, korrespondieren die entwicklungsgeschichtlichen "Identitäten" des einfachen Arbeitsprozesses und die ideologisch-politische Hegemonie einem spezifischen Verhältnis von Mann/Frau, Arbeitsteilung und Natur, das Freiheit und Schranken der gesellschaftlichen Organisation als natürliche Bedingungen erfährt.
"Das Individuum verhält sich zu den objektiven Bedingungen als den seinen, zu ihnen als der unorganischen Natur seiner Subjektivität, worin sich diese selbst realisiert, die hauptobjektive Bedingung erscheint nicht als Produkt der Arbeit, sondern findet sich vor als Natur; auf der einen Seite das Individuum, auf der anderen Seite die Erde als die objektive Bedingung seiner Reproduktion."[23)]
Insofern muß Marxens Betonung der "natürlichen" Schranken jeder glorifizierend - nostalgischen Retrospektive, gerade auch der "Urgesellschaften", den Boden unter den Füßen wegziehen, wenn diese allzu formationsunspezifisch und ahistorisch "Selbstbestimmung" als deren vermeintliches Gütesiegel reklamiert. Die Ethnologie zeigte, daß bislang nur geschichtliche Episoden oder durch - exklusive - natürliche sozialökonomische Variablen, zum Beispiel die Flußkulturen, induzierte Soziotopen existiert haben im Verlauf der bezeugten Menschheitsgeschichte, wo allerdings alters- und geschlechtsspezifisch geregelte (i.e. politisch verbindliche!) Arbeitsteilung, das Nebeneinander variabler, gleichberechtigter Arbeitsqualitäten, kurz: eine "natürliche" Reproduktion freier Gemeinwesen vorherrschte.

Diese reproduzieren sich bruchlos und kontinuierlich nur,

wenn das Ausbleiben von Naturkatastrophen und äußeren Interventionen allgemeiner Art ihre Sozialordnung von marginaler Not freisetzte. Insoweit sind aber auch die relativ begrenzten Möglichkeiten der "sozialen Emanzipation" der Menschen auf dieser Entwicklungsstufe benannt.

Für die entwickeltere Struktur des Arbeitsvermögens ist aber die Korrespondenz mit den "natürlichen" Bedingungen des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses von entscheidender Bedeutung. Masuch interpretierte diesen Sachverhalt dahin, daß sich "die Prozedur der Qualifikation",[24] als eine vom unmittelbaren Arbeitsprozeß abgehobene Veranstaltung zur Modifikation des Arbeitsvermögens, auf dieser entwicklungsgeschichtlichen Ebene wohl ausschließen läßt.

Finden nämlich die Bildungsprozesse der Individuen, d.h. ihre kulturellen und ideologischen "Praktiken" und die daraus entstehenden Sozialisations- und Hegemonieverhältnisse in der Form der Produktionsgemeinschaft bäuerlicher und handwerklicher Arbeitsprozesse auf der Basis der "Subjekt-Objekt-Identität" einen gesellschaftlichen "Raum", ist es zweifellos überflüssig, einen besonderen Qualifikationsapparat zu organisieren, der, "wie das heute der Fall ist, das subjektive Arbeitsvermögen dem objektiven Arbeitsprozeß entsprechend, aber unabhängig von ihm produziert".[25] Zieht man daraus ein Resümee, wird einsichtig, daß kein institutionalisierter Bildungsapparat, vereinzelt historisch nachgewiesene Übergangserscheinungen fallen hier außer Betracht, für den in "natürlichen" gesellschaftlichen Bahnen verlaufenden und sowohl von den familialen als auch von den magisch/mythisch/religiösen Apparaten organisierten "Hegemonialisierungsprozeß" als einevon der Produktionsweise und der Gesellschaftsformation abgehobene relativ autonome Unternehmung vorstellbar ist.
Dies gilt auch für den Feudalismus, in welchem die Hegemonie über den Kaiser als Personalisierung profaner und religiöser Staatsmacht hergestellt wurde, aber ebenso noch fürs ausgehende Mittelalter und die beginnende Neuzeit, als, neben dem Kaiser, die Kirche als der "dominierende ideologische Staatsapparat" im Sinne der Hegemoniebildung wirkte und mit den

weltlichen Mächten koexistierte.
Als zum Beispiel noch im Feudalismus - in den Städten schon für eine nicht-stationäre Tauschgesellschaft produziert wird, die Produkte Warencharakter annehmen, erfolgte die Produktion in aller Regel zwar noch auf Bestellung: Systemziel der Arbeit war noch ihr Gebrauchswert. Die Tätigkeit des Handwerks ist nicht nur eine immer schon konkrete, besondere; sondern darüber hinaus untrennbar verbunden mit seiner Persönlichkeit und den Produktionsbedingungen, der Prozeßimmanenz der Ausbildung und ihrer spezifischen Form, nicht allgemein gefaßte Kenntnisse zu vermitteln, sondern Kunstfertigkeiten: "Der Handwerker (...) ist supposed Meister zu sein in seinem Handwerk. Innerhalb des Produktionsprozesses selbst figuriert er ebensowohl als Handwerker wie seine Gesellen und er weiht erst seine Lehrlinge in das Geheimnis des Handwerks ein. Er hat zu seinen Lehrlingen ganz dasselbe Verhältnis wie ein Professor zu seinen Schülern".[26)]

Diese - gesellschaftlich ungleichzeitig - "kleinere Warenproduktion" konnte in den Städten die Qualifikationssituation des handwerklichen Arbeitsprozesses nicht tangieren. Die tendenzielle Abspaltung der Kopf- von der Handarbeit hatte aber bereits die ideologische Hegemonie sichernde Apparate ausdifferenziert: die Klosterschulen, seit dem 13. Jh. die Gelehrtenkooperation und schließlich dem 14.Jh. die Universitäten und wissenschaftlichen Akademien, die geschichtlich ersten autonomen Bildungsapparate.[27)] Sie wurden in einer "Zangenbewegung" gesellschaftlicher "Hegemonialisierung" gefördert von den mittelalterlichen Universalmächten, sacerdotium und regnum, u.a. über das Erstellen von Privilegien und Bestätigungsurkunden. Sie könnten in ihrer "Autonomisierungsphase" als "Säkularisierung"[28)] gegenüber den frühmittelalterlichen, rein kirchlichen Schulapparaten gewertet werden: "Strukturell ist die Entstehung der ersten Universitäten von den frühkapitalistischen Anfängen in den aufblühenden Städten nicht zu trennen".[29)] Tietze interpretiert ihre ideologische "Qualifikationsfunktion" für die Hegemonie des Staates. Sie bilden Rechtsgelehrte aus, die durch ihre Teilnahme an Gesandtschaften und Beratung bei Handelsverträgen der städtischen und adligen Obrigkeit genehmer sind als die ebenfalls die politische Ordnung intellektuell prägenden Theologen und Philosophen der

älteren Klosterakademien.

Dieses partiell verselbständigte Bildungssystem ist nicht im Sinne der "Systemtheorie" als "ausdifferenziertes gesellschaftliches Subsystem"[30] zu klassifizieren. Zum einen öffneten solche Bildungsapparate ihre Pforten nur einer dem System Staat/Kirche "organischen", privilegierten Herrschaftsschicht, um diese auf ihre gesellschaftlichen Herrschaftsfunktionen "vorzubereiten", sie mit dem nötigen intellektuell-ideologischen Herrschaftswissen auszustatten. Andererseits war aber das "Qualifikationsniveau" zunächst auch nach dem "akademischen Paradigma",dem Übergang von religiös-scholastischen zu rational-philosophischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Entwicklungsinterpretationen der Gesellschaftsformation, nicht in "pädagogischen Praktiken" institutionalisiert, in einem lokalisierbaren, ideologischen Schulapparat.

Ohne die materiale Genese hier weiter zu entwickeln, kann man eine grobe Analogie vermuten zur allmählich aufkommenden Geldwirtschaft und keimhaften Ansätzen einer vergesellschafteten europäischen Warenproduktion, die ideologische Praktiken in größerem Umfang freisetzten und deren Organisationsmodus prägten.

Dies hat A. Sohn-Rethel[31] mit der Analyse des Verhältnisses von gesellschaftlicher Synthesis durch die Warenform und ihre Denkformstrukturierung beschrieben.

Der einsetzende gesellschaftliche Erosionsvorgang traf auf eine "soziologische Formation", die, wie E. Conze bemerkt, "in festen Maßen stand".[32] Die Sozialhistorie hat also den Qualifkationsstandards im paternalistisch ausgerichteten Lernvorgang des handwerklichen Arbeitsprozesses schon beachtliche Perfektion und Präzisierung attestiert: J.D. Bernals[33] These ist, daß die Basiseinheiten schon für die Blütezeit der pharaonischen Dynastien ca. 1ooo v. Chr. und die Hochkulturen der Wasseranbaugebiete Mesopotamien, Indusdelta sowie in China bezeugt sind: Schneiderkunst, Weben, Zimmermannshandwerk, Maurer, Schiffbauer, Stellmacherei, ja selbst Mechanik, Mühlentechnologie und Uhrwerke verdanken diesen klassischen

Epochen ihre Existenz. Dies dokumentiert den ungeheuer statischen Charakter der vorkapitalistischen Produktionsweisen und die partiell 1ooo Jahre invariante Höhe der Arbeitsproduktivität bis weit ins (deutsche) Spätmittelalter und die "Neuzeit".

Meine Aufgabe kann nun nicht sein, die Strukturgenese der kapitalistischen Gesellschaft "ab ovo" nachzuzeichnen, einer Formation mit ungleichzeitigen Produktionsweisen Feudalismus/Kapitalismus, die nicht nur die immobilen ökonomischen Strukturen aufbricht, sondern ebenso die politische und ideologische Formation der ständischen Ordnung, die familialistischen und die religiös-mythisch agierenden Apparate, die ideologische Hegemonie über die Bildung der Individuen modifiziert, faßt man den individuellen Qualifizierungsvorgang als "ursprünglich" integrierten Bildungsprozeß.

Vorausgesetzt also sind historisch die Entwicklung der Produktivkräfte, die Arbeitsteilung von Frau und Mann, Kopf- und Handarbeit,von Stadt und Land, des Verkehrswesens und des Handels. Plastisch beschreiben Marx/Engels die Strukturgenese der Hegemonie der bürgerlichen Klassen, einen sozialgeschichtlichen Vorgang "unaufhörlicher Erschütterung aller gesellschaftlichen Zustände: "Alle festen, eingerosteten Verhältnisse mit ihrem Gefolge von altehrwürdigen Vorstellungen und Anschauungen werden aufgelöst. Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweiht, und die Menschen sind gezwungen, ihre Lebensstellung, ihre gegenseitigen Beziehungen mit nüchternen Augen zu sehen". [34)]

Vor diesem sozialhistorischen Hintergrund möchte ich eine Strukturhypothese zur Entwicklung eines "Schulapparates" vertreten: Die städtischen Schreib- und Rechenschulen der mittleren Kaufmanns- und Handwerkerschaft sowie das vom 13. bis 15. Jh. privat vom Bürgertum organisierte technisch-gewerbliche Schulsystem, schließlich die Priester- oder die städtischen Lateinschulen[35)] - all diese Bildungsinstitutionen reflektierten ökonomische, politische und ideologische Konstellationen, die als

spezifische Reaktionen auf bestimmte Phänomene des bezeichneten Strukturtransfers bürgerlicher Hegemonie zu werten sind und die bereits in unentwickelter "Form" die Trennung von Arbeits- und Lebenszusammenhang, Sozialisation und Bildung, besser: Produktion und Qualifikation repräsentierten. Dennoch stellten diese "Apparate" nicht jenen der kapitalistischen Gesellschaftsformation, ihre Trennung von Staat und Kirche, von ökonomischer und politischer Macht, von Kopf- und Handarbeit als den die ideologische Hegemonie klassenspezifisch produzierenden und reproduzierenden schulischen Apparat dar, der für den überwiegenden Teil, später für alle Individuen der Gesellschaftsformation zur vom Arbeitsprozeß abgehobenen Qualifikationsinstanz wird.

Es geht bei der These um eine systematische Bedingungsanalyse der allgemein-gesellschaftlichen Autonomisierung des "Schulapparates"; systematischen Bedingungen, die nur für die kapitalistische Gesellschaftsformation konstitutiv sind, ohne daß eine organisch-lineare Korrespondenz mit der Schulentwicklung im einzelnen behauptet wird. Dabei ist für die solchermaßen eingegrenzte Thematisierung die "spezifische Differenz" der die kapitalistische Gesellschaft prägenden Produktionsweise zu traditionsgeleiteten Herrschaftsstrukturen relevant, da jene in bezug auf den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß auch die Form und die Struktur des Arbeitsvermögens und damit den Organisationsmodus der individuellen Bildungsprozesse auflöst.

Ausgangspunkt hierfür ist die Universalisierung der Warenproduktion, die beim Vorherrschen einer entwickelten Stufe gesellschaftlicher Arbeitsteilung für den Austausch auf dem Markt nur noch produziert werden als Gebrauchsgegenstände, deren gesellschaftliche Funktion darin besteht, Träger von Tauschwert zu sein. Um von der einfachen Warenproduktion zur kapitalistischen zu gelangen, ist es indessen notwendig, daß das Geld nicht nur avanciert zum allgemeinen Äquivalent des gesellschaftlich produzierten Reichtums, es muß Kapitalform annehmen, um als Kapital den gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionszusammenhang subjekthaft in Regie zu nehmen:

"Die Zirkulation des Geldes als Kapital ist Selbstzweck, denn die Verwertung des Werts existiert nur innerhalb dieser stets erneuerten Bewegung. Die Bewegung des Kapitals ist daher maßlos[36]. Er (der Wert; d.V.) geht beständig von der einen Form in die andere über, ohne sich in dieser Bewegung zu verlieren, und verwandelt sich so in ein automatisches Subjekt. In der Tat wird der Wert hier Subjekt eines Prozesses, worin er unter beständigem Wechsel der Formen von Geld und Ware seine Größe selbst verändert, sich als Mehrwert von sich selbst als ursprünglicher Wert abstößt, sich selbst verwertet".[37]

Das Konstituens der kapitalistischen Produktionsweise war somit der "maßlose" Verwertungsimperativ des Kapitals, das nur seine eigenen Schranken anerkennt. Im Vergleich zu nicht kapitalistischer Produktionsweise läßt sich deren "differentia spezifica" an zwei "essentials" festmachen: Zum einen die Scheidung des Arbeiters von im Feudalismus spezifisch ökonomisch, politisch und ideologisch mit seiner Person verbundenen Produktionsbedingungen, also die Herrschaftsform der Trennung in Besitzer von Produktionsmitteln und solchen, die nichts anderes besitzen, als ihre Arbeitskraft, in Kapitalisten und "freie Arbeiter". Andererseits, damit die Durchsetzung des Kapitalverhältnisses zur gesellschaftlichen Kontinuität und Regelmäßigkeit gelangt, bedarf das Kapital einer besonderen Ware, nämlich der Ware Arbeitskraft, deren Gebrauchswert sich gerade darin manifestiert, Quelle von Wert zu sein, und zwar von einem Mehr an Wert, als zu ihrer eigenen Reproduktion vonnöten ist. Kapitalistische Produktionsweise ist somit erst einmal Produktion von Mehrwert. Die kapitalistische Produktionsweise transformiert hier bereits qualitativ das "Systemziel" des gebrauchswertorientierten Arbeitsprozesses. Dieser erscheint nurmehr als "Mittel, der Verwertungsprozeß oder die Produktion von Mehrwert als Zweck".[38]

Hieraus folgert, daß die Organisation der "Hegemonie" der Gesellschaft zumindest einen "ideologischen Konsensus" zwischen herrschenden und beherrschten Klassen impliziert, ein "ideologisches" Klassengleichgewicht: Die "freie" Verwertung des Kapitals, das vertragsrechtliche Eigentum seiner Besit-

zer und die vertragsrechtliche, freiwillige Disposition der Arbeitskraft, die allein der Arbeiter noch besitzt.

These des folgenden Versuchs, Schulentwicklung in der skizzierten kapitalistischen Formation zu fundieren, ist, daß bereits die Freisetzung der Mehrheit der unmittelbaren Produzenten von den Bedingungen ihrer Arbeit und der Doppelcharakter des kapitalistischen Produktionsprozesses als Arbeits- und Verwertungsprozeß die konstitutiven Möglichkeiten involvierten, Sozialisation und Bildung der arbeitenden Individuen in einer "prozeßunabhängigen Veranstaltung" durchzuführen, einem gesellschaftlichen "Apparat", der mit den sozialwissenschaftlichen Termini "bürgerliche Klassenschule"[39] oder "Strukturwandel der Erziehung"[40], der "Funktionen" aus dem vorher einheitlichen Gesamtprozeß der Erziehung ausdifferenziere, m.E. nicht angemessen erfaßt ist.

1.4. Mehrwertproduktion und ideologischer Qualifikationsapparat Schule

Rekurrieren möchte ich zunächst auf die "Form", wie sich das Kapital den vorgefundenen Arbeitsprozeß unterwirft, um so dessen Funktionsverhältnis zwischen Arbeiter, Arbeitsgegenstand, Arbeitsmittel und Resultat neu zu definieren.

Subjekt ist der Arbeiter nur noch in der ideologischen Unterwerfung unter das Kapital, das aber an die natürlichen Fähigkeiten des Arbeiters gebunden bleibt: "Absolute Mehrwertproduktion" bedeutet eine Produktivkrafterhöhung, die sich sowohl orientieren muß an den existenten materiellen Bedingungen des Arbeitsprozesses, wie sie ihre entscheidende Grenze erfährt an den natürlichen "Veranlagungen" der arbeitenden Menschen.
Die Unterordnung des Arbeitsprozesses, die Marx "formelle Subsumtion" nennt, bedeutete auf der begrifflichen Ebene noch eine Nichtidendität von Kapital und Produktionsprozeß: "Im Gegenteil liegt es in der Natur der Sache, daß, da die Subsumtion des Arbeitsprozesses unter das Kapital eintritt - auf

der Grundlage eines vorhandenen Arbeitsprozesses, der vor dieser seiner Subsumtion bestand, der sich auf Grundlage früherer, verschiedener Produktionsprozesse und anderer Produktionsbedingungen gestaltet hat - das Kapital sich einen gegebenen vorhandenen Arbeitsprozeß subsumiert, also zum Beispiel handwerksmäßige Arbeit, die der kleinen, selbständigen Bauernwirtschaft entsprechende Weise der Agrikultur. Treten Änderungen in diesen überlieferten und vom Kapital unter sein Kommando gebrachten Arbeitsprozeß ein, so können diese Modifikationen nur allmähliche Folgen der bereits erfolgten Subsumtion gegebener überlieferter Arbeitsprozesse unter das Kapital sein".[41)]

Insoweit ist die Präferenz der Verwertung, die das Gebrauchswertziel des Funktionsverhältnisses im einfachen Arbeitsprozeß transformiert hat, bereits durch diese spezifische "Unterwerfungsideologie" der kapitalistischen Produktivitätserhöhung der Arbeit suprema lex.

Grundform der kapitalistischen Produktion ist die über die Teilung der Arbeit und die Kombination der Arbeiter mit den sachlichen Produktionsbedingungen ökonomisch und ideologisch hergestellte "kooperative Potenz" und die Veränderung des Verhältnisses von notwendiger zur Mehrarbeit mit der Verlängerung der Arbeitszeit. Die Verwertungsorientierung des Arbeitsprozesses und die Nichtidentität von Kapital und Produktionsprozeß ist auch noch angelegt in der Manufaktur, die realgeschichtlich in England, Frankreich oder Preußen durchaus sehr verschiedene Gestaltungen und Funktionen erhielt,[42)] hier aber nur interessiert als äußere Form, in der sich die unterschiedlichen Qualitäten verschiedener Teilarbeiten vereinigen.

Ihre "revolutionierende" Substanz ist die vereinheitlichte Organisation des "Gesamtmechanismus" der Arbeit, wodurch sie die handwerkliche Bornierung allmählich aufbricht[43)]: "Die Differenzierung der Arbeitsinstrumente, wodurch Instrumente derselben Art besondere Form für jede besondere Nutzanwendung erhalten, und ihre Spezialisierung, wodurch jedes solches Son-

derinstrument nur in der Hand spezifischer Teilarbeiter in seinem ganzen Umfang wirkt, charakterisiert die Manufaktur".[44]

Auch die Manufaktur aber kann den Arbeitsprozeß nur reorganisieren, indem noch von den Gebrauchswertpotentialen der unterschiedlichen einzelnen Teilarbeiter ausgegangen wird, deren vorhandener Kompetenz[45]. Gemeinsam ist jedoch den formell subsumierten Arbeitsprozessen ein ideologisches Systemziel, das historisch erstmals und außerhalb der Lebensgewohnheiten und Bedürfnissen der Arbeiter selbst den formationsspezifischen Konsensus, die ideologische Organisation der Hegemonie prägt: Die Produktion von Mehrwert in der bezeichneten absoluten Form: also das ideologische Ziel, mehr Arbeit in gleicher Zeit zu verrichten bzw. länger und intensiver zu arbeiten.

Diese ökonomische "Formbestimmtheit" der gesellschaftlichen Herrschaftsformen stellt sich den Arbeitern dar als "Zwangscharakter"; sie arbeiten "entfremdet" und die "Despotie des Kapitals" ist ihnen eine äußerlich, als Herrschaftsinstanz gegenübertretende hegemoniale Macht, die in die natürliche Organisation ihrer konkreten Arbeitsprozesse als dominantes Prinzip sich Eingang verschafft, ohne sie freilich total zu beherrschen. Die These ist, daß die Despotie des Kapitals die ideologische Unterwerfung der Produktionsagenten hier bereits impliziert, voraussetzte.

Bei jeder Restrukturierung des arbeitsprozeßlichen Funktionsverhältnisses wird die aber manufakturielle Virtuosität z.T. hochqualifizierter Facharbeiter, also die vorhandenen individuellen Fähigkeiten als konstantes Element noch behauptet. Von dadurch definierten Funktionsverhältnissen des Arbeitsprozesses ausgehend, lassen sich grob die ideologischen Modifikationen für eine "formationsspezifische" Struktur des Arbeitsvermögens skizzieren. Weiterhin ist eine Differenzierung des Qualifikationsbegriffes möglich, in den sich der bislang integrierte individuelle Bildungsgang auflöst:

Insofern konnte ein von der gesellschaftlichen Struktur der Produktionsweise des entstehenden Kapitalverhältnisses herausgesetzter "Apparat Schule" als eine separierte Ideologieinstanz systematisch fundiert werden.
Dafür läßt sich folgende Argumentationslinie angeben: Die von der Kapitalreproduktion induzierte Transformation des gebrauchswertorientierten Arbeitsprozeßziels, nicht mehr zum Zwecke der Befriedigung konkreter Bedürfnisse zu agieren, entwickelt sich in dem Maße, wie - dies tendenziell schon bei der "formellen Subsumtion unter das Kapital" - die Verwertung des vom Kapital vorgeschossenen Werts, die Produktion von Mehrwert, zum ökonomischen Konstituens wird. Für die Bildung der Individuen, die diesem Prozeß korrelierende Struktur ihres Arbeitsvermögens ist somit eine "ideologische" Verhaltensdisposition erforderlich: intensiver, länger und (oder) konzentrierter zu arbeiten, ohne daß ihnen diese von der Verwertungsmaxime determinierte Auflage als "lebensweltliches" Motiv, als "Qualifikationsdefizit" spontan einsichtig würde. Diese Qualifikation als Modifikation des Arbeitsvermögens kann begrifflich-analytisch aufgeschlüsselt werden: "Die besondere Qualifikation an sich erscheint als Qualifikation des Arbeitsprozesses, die Qualität der Arbeit für das Kapital erscheint als Qualifikation des Verwertungsprozesses".[46)]

Diese nur analytisch sinnvolle Differenzierung des Qualifikationsbegriffes wird nun insofern relevant, als nämlich, unabhängig vom vorhandenen konkreten Qualifikationsniveau ökonomisch-betrieblich und im manufakturiellen Arbeitsprozess, das dem konkreten Arbeitsprozeß und den ideologischen Praktiken der arbeitenden Individuen äußerliche, dem Verwertungsimperativ geschuldete Postulat nach Intensivierung der Arbeit, also Verausgabung von Mehrarbeit in gleicher oder verlängerter Zeit allen Produktionsprozessesn korrespondiert, die sich das Kapital subsumierte.Diese bereits bezeichnete ideologische Konditionierung, sich dem Zwangscharakter und der Despotie des Kapitals "freiwillig" anzupassen, setzt eine vom unmittelbaren Arbeits- und Lebenszusammenhang abgetrennte, schon existente

ideologische "Qualifikation" der individuellen Warenbesitzer von Arbeitskraft voraus.

Einschränkend ist hier anzumerken, daß gerade auch die manufakturiellen, oft qualifizierten Teilarbeiter eben noch nicht jene "freien" Lohnarbeiter darstellten, da sie stellenweise nur prozeßimmanent qualifizierbar waren.

Die oben vertretene These ist also dergestalt zu modifizieren, daß die sich herausbildende kapitalistische Produktionsweise - formell subsumierte Arbeitsprozesse, tendenzielle Freisetzung des ländlichen und städtischen Proletariats vagabundierende Stadtarmut, und dies durch nationale und historische Besonderungen, Staatsform oder Weltmarktposition jeweils historisch modifiziert[47], - einen "ideologischen", relativ autonom gegenüber dem gesellschaftlichen Produktions- und Arbeitsprozeß organisierten Schulapparat impliziert: bereits hier müssen die schulischen "Rituale" und "Praktiken", die Qualifikation der "freien" Lohnarbeiterindividuen "in den Formen der ideologischen Unterwerfung" (Althusser 1973/78) unter die ökonomische "Logik" der Kapitalreproduktion organisieren; ein Prozeß, der mit Fürsorgeanstalten und Armenhäusern nicht erreichbar war.

Durchgängig kann für alle jene Versuche der Institutionalisierungen des Schulapparates als gesellschaftliche Funktionsbestimmung die benannte, dem konkreten Arbeitsprozeß äußerliche "Anpassungsqualifikation" konstatiert werden.

Mit Marx läßt sich diese durchaus geschichtlich diskontinuierliche Entwicklung eines ideologischen Schulapparates, dessen Konstitutionszusammenhang resümieren, wenn er im "Kapital" bemerkt, "daß es Jahrhunderte kostete, bis der "freie" Arbeiter infolge der kapitalistischen Produktionsweise "sich freiwillig dazu versteht, d.h. gesellschaftlich dazu gezwungen ist, für den Preis seiner gewohnheitsmäßigen Lebensmittel seine g a n z e a k t i v e L e b e n s z e i t , ja seine ganze Arbeitstätigkeit selbst für ein Gericht Linsen zu verkaufen."[48]

Das ökonomische Zwangssyndrom des vom Kapital partiell beherrschten Arbeits- und Lebenszusammenhangs, die ideologische Destruktion familialer, traditionsgeleiteter politisch-ideologische Hegemonie und die politische Erosion ständisch-feudaler Korporativverfassung zu kompensieren einerseits, zum anderen aber die jetzt auch für die Masse der Produzenten verallgemeinerbaren konkreten Minimalqualifikationen, sind als mögliche Bedingung der "Verselbständigung" des Erziehungs- und Ausbildungssystems zu reklamieren: Dadurch werden nicht nur psychosozial defizitäre Verkehrsverhältnisse den Klassenindividuen einsozialisiert, der Schulapparat produziert darüber hinaus "Sinn" und "relativ autonome Deutungsmuster"; er operiert ebenfalls als derjenige Ort, in dem sich die pädagogischen "Praktiken" jeweils klassenspezifisch zum ideologischen Apparat materialisiert haben. Dies vor allem, indem sie die gesellschaftlich bereits existierende Trennung von Kopf- und Handarbeit institutionell-pädagogisch qua Apparat konstituieren und als Klassentrennung reproduzieren.

Aus jeder historischen Rückblende erhellt aber, daß "Schule" nur in ihrer "Formbestimmung" systematisch zu begründen ist, nicht aber in ihrer realen Konstitution, die auf der Ebene faktisch durchschlagender Interessen, Klassenaktionen und der konkret-ökonomischen "Konjunktur", die u.a. vom "politischen Prozeß"[49] geprägt wird, angesiedelt werden muß. Verkürzt, da ich im staatstheoretischen Exkurs darauf Bezug nehme, ist dieser politische Prozeß - nach Gramsci - als Organisation staatlicher Hegemonie zu interpretieren.[50] Als Instanz dieses Prozesses fungiert die Schule als ideologischer Staatsapparat. Sie sozialisiert nicht nur die gesellschaftlichen Verkehrsverhältnisse ein, produziert "Sinn und Deutungsmuster" dieser Apparat operiert als Ort, indem sich "pädagogische Praktiken" klassenspezifisch zum ideologischen Apparat materialisieren: Indem sie Kopf- und Handarbeit institutionell-pädagogisch als Klassentrennung reproduziert.

Im folgenden möchte ich noch die ökonomischen Veränderungen des Arbeitsprozesses benennen, die ein System Erziehung und Ausbildung der Möglichkeit nach endgültig vom Prozeß der ma-

teriellen Produktion abtrennen.

Die bereits skizzierte absolute Mehrwertproduktion hatte die vergegenständlichte und die lebendige Arbeit nur formell unterworfen, der Arbeiter und seine natürlichen Veranlagungen blieben die Systemgrenzen.[51] Die qualitative Umorientierung des Arbeitsprozesses, die totale Liquidierung des ursprünglichen Funktionsverhältnisses ist laut Marx gesetzt mit der Entwicklung der "Großen Industrie". Die Umwandlung vollzieht sich in der Manufakturperiode. Sie entwickelt sporadisch auch den Gebrauch[52] von Maschinen "namentlich für gewisse einfache erste Prozesse, die massenhaft und mit großem Kraftaufwand auszuführen sind".[53] Für die Form der Produktivkrafterhöhung der Arbeit ist das agierende Individuum auch nach der stofflichen Seite hin keine konstante Größe mehr: "Die Umwälzung der Produktionsweise nimmt in der Manufaktur die Arbeitskraft zum Ausgangspunkt, in der großen Industrie das Arbeitsmittel".[54] Der Charakter des Arbeitsprozesses ist durchs Systemziel Verwertung nun in seiner Einheit beherrscht.

Die "relative Mehrwertproduktion" verwandelt den Wert der Ware Arbeitskraft durch Steigerung der Produktivkraft in eine vom Kapital selbst definierte Größe: "Es (das Kapital, d.V.) muß die technischen und gesellschaftlichen Bedingungen des Arbeitsprozesses selbst umwälzen, um die Produktivkraft der Arbeit zu erhöhen, durch die Erhöhung der Produktivkraft den Wert der Arbeitskraft zu senken und so den zur Reproduktion notwendigen Teil des Arbeitstages zu kürzen".[55]
Die materielle Verselbständigung des Arbeitsprozesses gegenüber den Arbeitern drückt sich aus in der Gestalt der Maschinerie; in dieser "tritt die vergegenständlichte Arbeit stofflich der lebendigen als die beherrschende Macht entgegen und als aktive Subsumtion derselben unter sich, nicht nur durch Aneignung derselben, sondern im realen Produktionsprozeß selbst".[56] Das Kapital, jetzt auch gesamtgesellschaftlich "automatisches Subjekt", ist in dem fixen Kapital, das als Maschinerie existiert, zugleich gesetzt als das Verhältnis des Gebrauchswerts des Kapitals zum Gebrauchswert

des Arbeitsvermögens".[57]

Hatte sich in der Manufaktur lediglich die auf Tempo, Ausdauer, Arbeitstugend und Arbeitsorganisation abhebende ideologische Anpassungsqualifikation[58] als "Unterwerfungsforderung" der "freien" Individuen vom Arbeitsprozeß verselbständigt (Dimension intensiver Arbeit), so ist mit der "Maschinerie", dem vom Kapital produzierten "objektiven Gerippe" des Arbeitsprozesses auch die "konkrete" Dimension der Arbeitskräftequalifikation nicht mehr gekoppelt mit den vorhandenen Fähigkeiten und Materialkenntnissen der arbeitenden Individuen.

Diese Reorganisation der Arbeitsbedingungen und die Produktivkrafterhöhung ist jetzt ebenfalls abhängig vom Prozeßniveau der technischen Struktur des Arbeitsprozesses, der Einführung einer "besseren" Maschine etc. Im industriellen Kapitalismus sind dem arbeitenden Subjekt in Gestalt der Maschinerie "Produktivitätsqualifikationen" vorausgesetzt, z.B. die technische Präzision des qualifizierten Facharbeiters. Wichtiger bleibt die "Fähigkeit" zur "habituellen Wiederholung" motorischer Handlungen etwa des Fließbandarbeiters, die zur Verausgabung im Arbeitsprozeß immer mehr verallgemeinert ist.

Damit hat aber der Produktionsprozeß aufgehört, "Arbeitsprozeß in dem Sinne zu sein, daß die Arbeit als die ihn beherrschende Einheit über ihn übergriffe".[59] Die Entwicklung der Produktivkraft der Arbeit hat eine Stufe erreicht, bei der in beschränkter Form, da in der automatisierten Fabrik die Tendenz der Nivellierung der Arbeitsqualitäten herrscht, auch der mit der komplexen Technostruktur gewachsene jeweils konkrete Qualifikationsstandard der individuellen Arbeitsvermögen bereits bestehen muß, damit diese sich im Verwertungsprozeß produktiv konsumieren lassen; die Individuen müssen bereits arbeiten "wollen" (!), spezifisch ausgebildet sein, bevor sie in den Prozeß eintreten.

Sieht man an dieser Stelle von einer stringenten Analyse[60] der analog über die materielle Produktion[61] und die Verselbständigung der Arbeitsbedingungen gegenüber dem unmittelbaren Produzenten zu bestimmenden "wissenschaftlichen Arbeit" als "allgemeiner Arbeit" ab - als deren Träger könnte man Individuen bezeichnen, die die Voraussetzungen der Produktivitätssteigerungen in Form "allgemeiner Wissenschaftstheorie" entwickeln und/oder universale Weltbilder konzipieren, in Forschung und Technologie produzierende Apparate -, so könnte man auf der Basis des entwickelten Kapitalismus folgendes, dem Arbeitsprozeß vorgelagertes "System" von Arbeitsqualifikationen und dazugehörigen Bildungsapparaten ausdifferenzieren, welches Struktur und Funktion grob als Typologieformen untergliedert; ein System[62] "normativer" und "instrumenteller Qualifikationen":

- Intensivitätsqualifikationen (Fleiß, Ausdauer, abstrakte Arbeitstugenden, Pünktlichkeit, Verläßlichkeit): die Schulapparate:

Im Verlauf der Arbeit werde ich auf die relative Eigendynamik des Schulapparates mit einer Analyse schrittweise dessen systemische Gesamtperspektive einzukreisen versuchen.

- produktive Qualifikationen (Geschicklichkeit, Arbeitserfahrung): die allgemeinbildende und die Berufsschule
- innovative Qualifikationen (wissenschaftliche Qualifikationen): die Universitäts- und Fachhochschulapparate.

Die Anforderungen des Systems der Staatsapparate - so argumentierte G. Auernheimer[63] zurecht, beschreiben nun aber auch die "ideologische Qualifikation" des "Staatsbürgerverhaltens", des bürgerlichen Privatrechtsubjekts - in dieser Form der Privatrechtsubjektivität durchzieht der Prozeß ideologischer Qualifizierung in historisch unterschiedlicher Weise das ganze System der Vergesellschaftungsformen der Staatsapparate. Dadurch ist nun, wie ich im Verlauf der Arbei noch ausführlicher zeigen werden, nicht jene omnihistorische "Qualifikationsstruktur" definiert, die etwa in Althussers Ideologiekonzept verankert war. Diese ist deswegen

auszuschließen, weil der Doppelcharakter der Arbeit und des Produktionsprozesses objektive und eindeutige Prognosen über Struktur und Richtung der Qualifikationsniveaus weitgehend verunmöglicht.

Ausgehend von Masuchs nur analytisch plausiblen Unterscheidung von Qualifikationen für den Arbeitsprozeß (produktive) und solchen für den Verwertungsprozeß (Intensivitätsqualifikationen), die sich real mit den produktiven verschränken, sind deren Formen und Verhältnis zueinander zunächst entlang der historischen Entwicklung des Kapitalverhältnisses herauszuarbeiten, ihre konkreten Erscheinungsformen anhand der historischen Verlaufsform des kapitalistischen Akkumulationsprozesses und der Klassenbewegung zu bestimmen.[64)]
Hier muß ich noch eine theoretische Überlegung zur "relativen Autonomie" des Schulapparates einschieben.
Will man nicht der fiktiven These eines völlig autonomen Systems der Bildungsapparate aufgrund der Abgetrenntheit vom Produktionsprozeß anheimfallen, so muß man sich vor Augen führen, daß es umgekehrt gerade die vom konkreten Arbeitsprozeß abgehobene "Formbestimmtheit" des Bildungs- und Qualifikationsapparates ist, wodurch sich das Kapitalverhältnis erhält: Über die gesellschaftliche Strukturdominanz des Kapitalverhältnisses führt Marx aus: "Da vor seinem (des Arbeiters, d.V. Eintritt in den Prozeß seine eigene Arbeit ihn selbst entfremdet, von dem Kapitalisten angeeignet und dem Kapital einverleibt wird, vergegenständlicht sie sich während des Prozesses beständig in fremdem Produkt.[65)] Der Arbeiter selbst produziert daher beständig den objektiven Reichtum als Kapital, ihm fremde, ihn beherrschende und ausbeutende Macht, und der Kapitalist produziert ebenso beständig die Arbeitskraft als subjektive, von ihren eigenen Vergegenständlichungs- und Verwirklichungsmitteln getrennte, abstrakte, in der bloßen Leiblichkeit des Arbeiters existierende Reichtumsquelle, kurz den Arbeiter als Lohnarbeiter. Diese beständige Reproduktion oder Verewigung des Arbeiters ist das sine qua non der kapitalistischen Produktion".[66)] Ohne auf die von der Kapitalakkumulation und

Klassenkonstellation und die spezifische Rolle des Staates, also die geschichtliche Konstitution des Bildungsapparates jetzt schon zu rekurrieren, lassen sich also - begrifflich - "Systemgrenzen"[67] der Verselbständigung des Erziehungs- und Ausbildungssektors formulieren.

Die Arbeiter müssen ausgebildet werden, wenn die gegenständlichen und lebendigen Produktivkräfte verwertungskonform kombiniert werden sollen. Ihre Fähigkeiten sollen die "Naturwüchsigkeit" abstreifen; nicht so sehr die unterschiedliche stoffliche Struktur der vom Kapital reell subsumierten Arbeitsprozesse (Materialkenntnisse) setzt eine vorgeschaltete "Bildung" voraus; vor allem, daß die Individuen ihre Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt verkaufen müssen, diese Warencharakter annimmt und ihr spezifischer Gebrauchswert für das Kapital, Quelle von Mehrwert und allgemein ausbeutbar zu sein, schon vorhanden ist, um den "rechtlich" (Gröll 1975) bestimmten Zirkulationsakt vollziehen zu können.

Die "pädagogische" Organisation dieser "Bereitschaft" und der kapitaltischen Verhaltens- und rechtlichen Verkehrsnormen und sein Staatsbürgerverhalten sind mithin nicht nur historisch die erste, sondern die entscheidende Funktionsbestimmung eines "verselbständigten" Bildungsapparates, des "ideologischen Staatsapparates Schule".

Die Konsequenz wäre der "Möglichkeit" nach also die ideologische Sozialintegration und Legitimationsbeschaffung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse in der Form "pädagogischer Praktiken" zu institutionalisieren als ideologischer Staatsapparat Schule; eine klassenspezifische, historisch an die kapitalistische Gesellschaftsformation gebundene Materialisierung, eine qua Apparat hergestellte "Verdichtung" von "Klassenpraktiken", die "pädagogisch" die Klassenspaltung von Kopf- und Handarbeit konstituiert und reproduziert.

Meiner Ansicht nach übersieht aber der in dieser Konzeption

von Althusser herausgearbeitete herrschaftssoziologische, an Max Weber erinnernde "bias", daß die in der Reproduktionsfunktion begründete "relative" Autonomie des schulischen Apparates die "Form" ist, in der sich die vom kapitalistischen Produktionsprozeß determinierte pädagogisch gerichtete Diremption in Kopf- und Handarbeit immer wieder geschichtlich herstellen muß.

Die diesem Tatbestand geschuldeten Friktionen, die potentiell gegebene Nichtkomplementarität zwischen qualifizierten Schüler-Individuen und der Struktur der vom kapitalistischen Produktionsprozeß allgemein bestimmten Fähigkeiten und Qualifikationen der Arbeiter, die in der Schule existieren als b e s o n d e r e Fähigkeit in der Form der A l l g e m e i n h e i t , nämlich der allgemeinen "Qualifikation" des Arbeiters, Mehrwert zu produzieren, verweisen auf den systemischen Widerspruch zwischen allgemeiner und einzelkapitalistisch "besonderter" Bildung.

1.5. Allgemeine und besondere Bildung - Qualifikation von Individuen und die Binnenstruktur Schule

Im folgenden soll der Widerspruch von allgemeiner und besonderer Bildung knapp dargetan werden auf der Ebene der Konkurrenz der Einzelkapitale und dem Widerspruch von Einzelkapital und Gesamtkapital. In diesem Punkt differiere ich von der strukturalistischen Marx-Rezeption.
Die Allgemeinheit der Bildung entspricht der Allgemeinheit des Kapitals, das seinem Begriff nach freies Kapital ist, gleichgültig gegen die konkrete Gestalt seiner Produktion und Produkte und ständig bereit, sich von einer Sphäre in die andere zu werfen, um bessere Profite zu machen.

Dies konstituiert sich in der ökonomischen"Logik"als Notwendigkeit von Flüssigkeit und Variabilität des Arbeitsvermögens: "Obgleich (...) das Arbeitsvermögen in jeder besonderen Produktionssphäre eine besondere Gestalt besitzt, als Vermögen für Spinnen, Schustern, Schmieden usw., für jede besondere Produktionssphäre daher ein Arbeitsvermögen erheischt ist, das sich nach einer besonderen Seite entwickelt hat, ein besondertes Arbeitsvermögen, so unterstellt jene gleiche Flüssigkeit des Kapitals seine Gleichgültigkeit gegen den besonderen Charakter des Arbeitsprozesses, den es sich aneignet, dieselbe Flüssigkeit oder Variabilität in der Arbeit, also in der Anwendungsfähigkeit des Arbeitsvermögens durch den Arbeiter".[68)]

Dieser Widerspruch von Gesamt- und Einzelkapital als Widerspruch zwischen der allgemeinen Notwendigkeit von Flüssigkeit des Arbeitsvermögens und dem je besonderen Interesse des Einzelkapitals an einer je konkreten Gestalt desselben, läßt sich beim Einzelkapital nicht lösen. Es hat kein Interesse daran, seine Arbeitskräfte so zu qualifizieren, daß sie gleichfalls von den mit ihm konkurrierenden Kapitalen ausgebeutet werden können. Sein Interesse führt vielmehr immer wieder dazu, die Variabilität des Arbeitsvermögens aufzuheben, den Arbeiter an eine verknöcherte, vereinseitigte Form der Arbeit festzuschmieden.

Gleichwohl tritt dieser Widerspruch beim Einzelkapital als Defizit hervor und zwingt es, die Variabilität und Flüssigkeit des Arbeitsvermögens als allgemeines gesellschaftliches Produktionsgesetz und allgemeine Produktionsvoraussetzungen anzuerkennen: ."Wenn aber der Wechsel der Arbeit sich jetzt nur als überwältigendes Naturgesetz und mit der blind zerstörenden Wirkung eines Naturgesetzes durchsetzt, das überall auf Hindernisse stößt, macht die große Industrie durch ihre Katastrophen selbst es zur Frage von Leben und Tod, den Wechsel der Arbeiten und daher möglichste Vielseitigkeit der Arbeiter als allgemeines gesellschaftliches Produktions-

gesetz anzuerkennen und seiner normalen Verwirklichung die Verhältnisse anzupassen".[69]

In der relativen Autonomie der allgemeinen Ausbildung (- nach Althusser konkreter "Arbeitskräftequalifikation in den Formen der ideologischen Unterwerfung") vom unmittelbaren Produktionsprozeß, in der Herstellung derselben als allgemeine Produktionsvoraussetzung findet dieser Widerspruch seine Bewegungsform. Der Widerspruch setzt sich aber fort: "Allgemeine Grundausbildung (...) bleibt immer nur ein in den Grenzen des Widerspruchs von gesellschaftlicher Produktion und privater Aneigung gebanntes M i t t e l zur jeweils besonderen Ausbeutung durch das Einzelkapital. In der Berufsausbildung wird "im Ausbildungsbereich neben dem allgemeinen Bezug auf die Produktion in der allgemeinen Grundausbildung zugleich der besondere Bezug auf die Produktion hergestellt".[70] In der Berufsausbildung wird die "ideologische Unterwerfung" eben auch vom "ökonomischen Apparat", dem Einzelbetrieb, organisiert.

1.6. Zur Binnenstruktur der schulischen Qualifikationsveranstaltung

K.Hurrelmann[71] hat für die Analyse der Mechanismen des Schulapparates eine organisationssoziologische Vorgehensweise favorisiert. Dem ist auch eine neuere sozialpsychologische Arbeit von A. Bammé u.a.[72] gefolgt. M.E. kann von marxistischen Strukturhypothesen ausgehend immerhin das Verhalten von Lehrern und Schülern im Schulapparat angemessener plausibilisiert werden. Um die "Unterwerfungsrituale" zu beschreiben, möchte ich auf die Analysen der renommierten französischen Erziehungswissenschaftler Bourdieu/Passeron und ihre "Theorie der symbolischen Gewalt"[73] hinweisen. Zunächst aber nehme ich erneut meine am Marxschen "Kapital" entwickelte Argumentationslinie wieder auf.

Die Bildung des Arbeitsvermögens gehört seiner Natur nach in den Bereich der Reproduktion der Ware Arbeitskraft. Durch die Besonderheit der Ware Arbeitskraft, daß sie gebunden ist an ihren personalen Träger (den Arbeiter), von dem sie nur ein Teil ist (sonst wäre er kein freier Lohnarbeiter), kann Bildung nicht Warenform annehmen: Es sind immer die Subjekte selbst, deren physische und psychische Beschaffenheit via "ideologischer Qualifikation" modifiziert wird. Diese Modifikationen schlagen sich potentiell in der Form kaufbaren Arbeitsvermögens nieder. Qualifiziert werden muß also das Individuum, nicht schlicht die Ware Arbeitskraft.

Genau letzteres unterstellt aber das strukturalistische Denkmodell. Althusser[74] referiert ausschließlich über "Arbeitskräftequalifikationen", über Individuen als "ideologische Subjekte". Damit sind familiale Vergesellschaftungsformen, die individuelle Lebensgeschichte[75] der Individuen und eine Lerngeschichte, ihre bewußten und unbewußten Handlungsmotive, die kulturellen und ideologischen Prozesse im ökonomisch-politischen Bereich nur noch zirkulär als "ideologische Produktion' und "Reproduktion" beschrieben. Am Schulapparat läßt sich aber vorführen, daß individuelle und kollektive Entwicklungsprozesse eine gesellschaftliche, historische Möglichkeit bezeichnen. Eine Möglichkeit in Richtung auf ein Mehr oder Weniger an "sozialer Emanzipation" (Marx).

Ich möchte deswegen, relativ verkürzt, eine Betrachtung der "Binnenstruktur" Schule andeuten, obwohl erst die Funktionsbestimmung des schulischen Veranstalters, des kapitalistischen Staates, und der Klassenlage des Lehrers, die an anderer Stelle behandelt werden, den Unterrichtsprozeß im "Staatsapparat" Schule, das Lehrer-Schüler-Verhältnis bündig zu erklären vermögen. Auf andere exogene Faktoren, Lehr- und Lernmittelindustrie, Schulverwaltung etc. ist hier nicht einzugehen.
Das spezifische Lehrer-Schüler-Verhältnis - so meine ich - ist mit den Kategorien der Kritik der politischen Ökonomie

allein nicht aufzuschlüsseln. Die notwendige, nicht-reproduktive Arbeit des Lehrers, dieser tauscht seine Arbeitskraft nicht gegen Geld als Kapital, sondern wird vom Staat aus gesamtgesellschaftlicher Revenue bezahlt, wird vom Auszubildenden, dem Schüler, als Dienstleistung individuell konsumiert. Resultat des so zunächst gefaßten Schulunterrichts ist aber ein immaterielles Produkt, das Arbeitsvermögen des Schülers, das von seiner Person, der physischen und psychischen individuellen Existenz, nicht abzutrennen ist.

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis kann nun als gleichzeitiger Produktions- und Konsumtionsprozeß gekennzeichnet werden.[76] Der Lehrer fungiert als Leiter und Koordinator der Schulveranstaltung; er vermittelt neben Wissen vor allem Verhaltensdispositionen und repräsentiert auch als Person letztlich den zwanghaften Charakter der konsumtiven Verabreichung von Lernstoff. Die vom Lehrer ausgestellten Zeugnisse, Diplome, Gutachten, die den Schüler "bewerten", sind aber zunächst Ergebnisse von Interaktionen.[77]

Obwohl also der Zwangscharakter des staatlichen Erziehungs- und Ausbildungsprozesses, Klassenherkunft des Schülers und die "Lehrerrolle" diesen äußerlich prägen, entzieht sich der Schulunterricht exakter Messung und enthält "Unplanbares, das positiv formuliert, dem Lehrer potentielle Freiräume für seine Entscheidungen bietet... und dem Schüler Möglichkeiten im sozialen Prozeß Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren".[78] Huisken formuliert hier den positiven Aspekt des "hidden curriculum", das herrschaftstechnisch oft ein für Schüler undurchschaubares "szenisches Arrangement" aufbaut.[79]

Ohne dem Bildungs- und Lernprozeß in der Schule per se emanzipatorische und progressive Tendenzen zu unterstellen - die ökonomischen und politischen ideologischen Restriktionen verweisen eher auf das Gegenteil -, muß der Schule ein spezifischer Autonomiegrad konzediert werden: Im Akt der Modifizierung der geistigen und körperlichen Konstitution des Schüler

Individuums ist nämlich nicht garantiert, daß die dafür aufgewendeten "Kosten" eine "meßbare Qualifikation" für das Kapital darstellen. Für den Kapitalisten als Käufer "produzierten" Arbeitsvermögens erweist sich deren Wert immer erst ex post, nach der produktiven Konsumtion im Arbeitsprozeß. Der "Risikofaktor" für Kapital und Staat liegt im Spezifikum des Ausbildungsprozesses selbst begründet, das sich darin manifestiert, daß ausgebildetes Subjekt (Schüler) und immaterielles Vermögen (Arbeitsvermögen) keine identischen Größen sind. Die Schule - so wurde bereits gezeigt - fungiert als geschichtlich zusätzliche Sozialisationsagentur im Bereich der Reproduktion der Ware Arbeitskraft, ist aber in dieser Funktion nicht zu reduzieren auf die "Produktion" von konkreten Arbeitskraftqualifikationen. Sie übernimmt "Akkulturationsfunktionen" und kompensatorische Eingriffe in gesellschaftliche Sozialisationsdefizite (Familie, Kirche, Stände).

Den soziologisch von R. König diagnostizierten "Strukturwandel" der Kleinfamilie[80], die Beschränkung von Sozialisations- und Erziehungsprozessen im Familienverband, versucht die staatliche Institutionalisierung zu kompensieren durch Einrichtungen von der Vorschulerziehung bis hin zur integrierten Ganztagsschule.

Die substitutive Funktionsübernahme des Schulsystems, besonders aber auch die Verhaltensdispositionen, die heute die ideologischen Apparate der Massenkommunikationsmittel aufbauen, wären hinsichtlich ihrer "Effekte" für Sozialisation und der "präventiven Sozialpädagogik" in ihrer realen Bedeutung klassen- und schichtenspezifisch zu untersuchen.[81]

Der ideologische Staatsapparat[82] Schule ist letztlich immer nur konkret historisch zu interpretieren, im Kontext ökonomischer, politischer und ideologischer "Klassenkräftefelder" der kapitalistischen Gesellschaftsformation.

Ideologische Qualifizierung bezieht sich insoweit immer auf die Reproduktion von Individuen, die als Warenbesitzer, Besitzer ihrer Arbeitskraft, auf den Markt treten müssen. Inso-

fern ist die Bildung zwar "Funktion des Produktionsprozesses, nicht aber sein Resultat, sondern Resultat der Zirkulation": [83] Die Organisationsmöglichkeit der "Bildung" ist weder der unmittelbare Verwertungsprozeß (der nur die Verwertung des Werts, nicht aber die Reproduktion des Individuums zum Ziel hat), noch kann sie privater Willkür der Kapitale überlassen bleiben, da sie die formationsspezifische, gesellschaftliche Bestimmung qua kapitalistischen Produktionsprozeß allgemein realisieren muß. [84] Dieser Bereich müßte in allgemeiner "Form" gesellschaftlich spezifisch sein und gleichzeitig die sich reproduzierenden Klassenindividuen als vom Produktionsprozeß getrennt existierende zusammenfassen:

Geschichtlich hat diese Funktion in Deutschland der feudal-aristokratische Staat und ein staatlich organisiertes System von Bildungsapparaten übernommen.

Wenn man den Staat nicht zum "allgemeinen Interessenverwalter" [85] stilisiert - der Verwalter von Arbeiterinteressen an qualifizierter Ausbildung und der der Kapitalisten an durch einzelkapitalistisch nicht produzierbarer, gleichwohl notwendiger ideologischer Konditionierung und Mobilität verwertungskonformer Strukturen der Arbeitsvermögen -, so sind Reproduktion und Konstitution des kapitalistischen Staates wie der staatlichen Bildungsapparate zwar als Funktion und Formbestimmung mit der Strukturanalyse einer kapitalistisch dominanten Gesellschaftsformation zu erklären; deren spezifisch geschichtliche Staatsapparate hingegen können aber nur auf der Ebene der keiner historischen Logik folgenden Realanalyse der Bewegungsformen der Kapitalakkumulation, der faktischen Klassenkämpfe und der "politisch-ideologischen Konstellationen diskutiert werden. Diese Vermittlung von struktureller und "formbestimmter" historisch-konkreter "Sphäre" kategorial anzudeuten, unternimmt der folgende Exkurs zur Analyse des Systems der kapitalistischen Staatsapparate.

2. Exkurs: Skizze zur Struktur und Funktion der kapitalistischen Staatsapparate

Die in den vorhergehenden Ausführungen explizierte These, daß die Schule als ideologischer Staatsapparat beschrieben werden kann, ist in der staatstheoretischen Kontroverse in der Bundesrepublik, auch in England, Italien, Frankreich und den USA umstritten.[86)]
Auch hier möchte ich noch einmal betonen, daß mein vorgeschlagenes Denkmodell nur im Rahmen politischer Systeme entwickelter Gesellschaftsformationen mit der Strukturdominante der kapitalistischen Produktionsweise Anwendung und Plausibilität reklamiert - erst in diesem Rahmen erhält das Denkmodell historischen Gegenstandsbezug.

Der von mir im folgenden vertretene wissenschaftstheoretische Bezugsrahmen steht im Kontext der Diskussion einer Frankfurter Projektgruppe des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Frankfurt, die interdisziplinär Analysen des politischen Systems der Bundesrepublik unternimmt und diese publiziert hat.[87)] Meinen Ausführungen liegt darüber hinaus ein bei der VW-Stiftung eingereichter Forschungsantrag (unveröffentlicht) über "Veränderungen im politischen System der BRD, Frankfurt 1978,[88)] zugrunde.

In der Darstellung des Beitrags beabsichtige ich zum einen den funktionalistischen "Bias" des Konzepts der "Frankfurter Projektgruppe" und zum anderen die von N. Poulantzas ausgehende herrschaftssoziologische, gleichsam Weberianische Orientierung der strukturalistischen Marx-Rezeption kritisch zu diskutieren bzw. ansatzweise zu revidieren.

Die Staatstheorie ("Theorie des politischen Systems") hat z.Zt. internationale Standards erreicht,[89)] die es eigentlich zum ersten Mal rechtfertigen, eine theoretisch kohärentere Analyse von politisch-ideologischen Prozessen in den Staatsapparaten vorzunehmen. Dies könnte allerdings nur dann geschehen, wenn

unterschiedliche, in Teilbereichen fortgeschrittene Theorieansätze mit einbezogen würden: dies gilt vor allem sowohl für die "funktionalistische Systemtheorie" wie auch für die "neuere marxistische Staatstheorie"[9o] (Ronge/Weihe/Offe/Hirsch/Gerstenberger, 1977, 78).

Beide Theoriekonzepte zur Interpretation gesellschaftlicher Entwicklungsverläufe formulieren die Kernthese, daß das "politische System"[91] bzw. das System der Staatsapparate[92] mit einer "relativen Autonomie" operiert, die wiederum wurzelt in objektiven Strukturbedingungen kapitalistischer Gesellschaftsformationen. Gegenüber den in den fünziger Jahren in den Sozialwissenschaften dominierenden "Willensbildungsparadigmata"[93], den in den sechziger Jahren demokratietheoretischen Ansätzen[94] und der "Instrumentalisierungshypothese" der Theorie des staatsmonopolitischen Kapitalismus[95] hat diese Konzeptualisierung eine eindeutige Präferenz, wie J. Hirsch ausführt: "die Grenzen der Politisierbarkeit gesellschaftlicher Prozesse... in strikterer Form theoretisch zu fassen"...[96]

Auch derartige Theoriekonzepte weisen jedoch offenkundige Schwachstellen auf. Innerhalb der"funktionalistischen Systemtheorie" (Luhmann/Offe) können die Konstitutionsbedingungen des politischen Systems historisch-konkret nicht begründet werden. Insofern können gesellschaftliche Strukturzusammenhänge (System-Umwelt) nicht entwickelt bzw. nur noch auf Austauschprozesse ausdifferenzierter Subsysteme reduziert werden. So überzieht Luhmann[97] die Bestimmung rechtsförmig institutionalisierter Verfahren für politische Legitimationsprozesse - kausalanalytische Bedeutungsgehalte von "Systemebenen" und"Aktionsparametern" werden zu Gunsten der Deskription komplexer Prozeßszenarios hintangestellt - ähnlich wie Habermas, Offe und Naschold unterstellt der funktionalistische Theorietypus a priori eine erfolgreiche staatsinterventionistische Krisenregulierung.

Die Hauptschwäche der "neueren marxistischen Staatstheorie" in der Bundesrepublik[98] liegt zum einen im begriffsdeduktionistischen Procedere [99] und zum anderen im "revindikativen Ökonomismus"[1oo] (Poulantzas 1973/5/78). Der Staatsapparat

als Strukturkategorie wird identisch gesetzt mit historisch-politischen Prozessen. Während Habermas/Offe seine "Hauptaufgabe" als legitimatorisch-ideologische Stabilisierung ansetzen[101], begründet E. Altvater den Staat eher "ökonomistisch" als "Garant allgemeiner Produktionsvoraussetzung"[102]. Auch die elaboriertere Staatstheorie von Blanke/Jürgens/Kastendieck[103] subsumiert unter ihre von der Waren- und Rechtsform ausgehende hochabstrakte Begrifflichkeit nur empirisch aufzuschlüsselnde, politisch-ideologische Prozesse: dem Dilemma der Soziologie, dem Hiatus zwischen Struktur- und Prozeßebene, beim Stand der Staatstheoriedebatte, so meine These, kann nur durch Einbeziehen mehrerer, jeweils ausgearbeiteter Theorievarianten entgegengearbeitet werden. Ebbighausen[104] hat auf dem Politologentag 1976 darauf hingewiesen, daß die "Beschränkung des Gegenstandes auf den Staatsapparat im engeren Sinne" zu vermeiden sei. Eben dies favorisieren die Konzepte von A. Gramsci, L. Althusser und N. Poulantzas, die von J. Hirsch und der o.a. Frankfurter Projektgruppe kritisch diskutiert und weiterentwickelt wurden.

Theoretischer Bezugsrahmen.

Im Kontext der vorliegenden sozialwissenschaftlichen Untersuchung ist es im weiteren nicht erforderlich, die mittlerweile zur Legion gewordenen staatstheoretischen Konzepte und Analysen gründlich zu diskutieren - dies ist an anderer Stelle für die bundesrepublikanische Diskussion bereits hinreichend geleistet worden.[105]
Ich möchte jedoch diejenigen Hypothesen der strukturalistischen an Marx orientierten Staatstheorie - in bereits angedeuteter kritischer Form - formulieren, die u.a. von J. Hirsch in der Bundesrepublik vertreten werden:[106] ein auf den vorgeführten Theorievarianten aufruhendes, "offenes" Paradigma, das vor allem eine heuristisch plausible Typologie vornimmt; eine heuristisch plausible Typologie für die hier interessierenden Fragestellungen nach den "Determinanten" des politischen Prozesses, der politischen und ideologischen Apparate, aber auch nach dem historischen Konstitutionszusammenhang des

kapitalistischen Staates und der Strukturen und Funktion seiner "Apparate".
Die theoretische Einordnung von Strukturen und Funktionsweise des kapitalistischen Staates basiert auf einem im Kern politischen Herrschaftszusammenhang: die These lautet nun, daß ein derartiger Herrschaftszusammenhang von ökonomischer, politischer und ideologischer (Massen-)Integration in widersprüchlicher Einheit mit Repression (dem Monopol des Staates auf legitime rechtsförmige) physische Gewalt - so Max Weber - mittels eines komplexen Geflechtes ökonomischer, politischer und ideologischer"Staatsapparate"gestiftet wird: diese Apparate materialisieren sich qua spezifischer "Klassenpraktiken" als Kohäsionsfaktoren gesellschaftlicher, im Kern politischer Macht.
Jede politische Herrschaft - zumal die in demokratisch-kapitalistischen Staaten - wurde und wird niemals auf Dauer mit physischer Repression abgestützt: sie bedarf stets des aktiven, wenigstens passiven Konsensus der von den politischen Machtträgern "beherrschten" Klassen.

Diese herrschaftssoziologisch schlüssige These bedarf hinsichtlich der kapitalistischen Gesellschaftsformation - "der bürgerlichen Gesellschaft" - gleichsam einer "Formbestimmung":

Im Gegensatz zu vorbürgerlichen und nichtkapitalistischen Gesellschaftsformationen erhält das Herrschaftsverhältnis zwischen herrschenden und unterdrückten sozialen Klassen seine besondere historische Form u.a. dadurch, daß sich die Reproduktion der Gesellschaftsformation nicht vorrangig qua politischer Steuerung/Regulierung vollzieht. Diese Formation wird aufgrund von Warenaustausch und über Konkurrenz "zusammengefügt".
Das Basis-Regulationsprinzip des kapitalistischen Reproduktionsprozesses "ermöglicht" die Heraussetzung des Staates, die "Ausdifferenzierung des politischen Systems". Der "Staatsraum" (Poulantzas) ist insoweit vom materiellen Produktionsprozeß und den Produktionsagenten und Klassen nur "formell" abgehoben.
Es zeigt sich nämlich, daß sich der gesellschaftliche Zusammenhang inhaltlich verändert, wenn das "Kapital automatisches Subjekt" wird, das Wertgesetz die universelle Waren-

produktion reguliert und die Zirkulationssphäre den Tausch zwischen Kapital und Lohnarbeit einbezieht, also das Kapitalverhältnis sich permanent reproduziert. Die spezifische Herrschaft des Kapitalisten über den Lohnarbeiter spiegelt nämlich der Zirkulationsakt nur in mystifizierter Form wider: "Der beständige Kauf und Verkauf der Arbeitskraft ist die Form. Der Inhalt ist, daß der Kapitalist einen Teil der bereits vergegenständlichten fremden Arbeit, die er sich unaufhörlich ohne Äquivalent aneignet, stets wieder gegen ein größeres Quantum lebendiger fremder Arbeit umsetzt".[107]

Diesen realen Schein des Äquivalententausches vorausgesetzt, reproduziert sich das Kapitalverhältnis, dessen klassenbestimmter Herrschaftscharakter im Zirkulationsakt Kapital/Arbeit als Aneignung von unbezahlter Mehrarbeit ausgelöscht ist,[108] permanent selbst durch das die kapitalistische Gesellschaftsformation beherrschende "stumme Wirken" des Wertgesetzes, das sich "hinter dem Rücken der Produzenten" durchsetzt, indem es den gesellschaftlichen Produktionsprozeß als Verwertungsprozeß umstrukturiert. Zwar muß der gesellschaftliche Zusammenhang sich im Handeln agierender Individuen als solcher erst bewähren, aber weil diese die vom Wertgesetz determinierte Distribution gesellschaftlicher Arbeit nicht bewußt realisieren, entzieht sich die dadurch strukturell geprägte bürgerliche Gesellschaft "in diesem Sinn politischer Beeinflussung und Veränderung"[109], äußerlicher Kontrolle und Planung.

Andererseits verhält sich die Kontinuität dieses "versteckten" Herrschaftsverhältnisses, der dem Zirkulationsakt geschuldete "freie" Verkehr der Warenbesitzer von Kapital und Arbeit kontrafaktisch zu personalen Abhängigkeitsverhältnissen, etwa des Feudalismus oder anderer vorbürgerlicher gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen. Diese zu destruieren, um damit die Voraussetzungen bürgerlicher Herrschaft erst einmal herzustellen, ist aber nur möglich, wenn die Potenzen direkter physischer Repression der tradierten Gesellschaftsformation aus dem "ursprünglich" unmittelbaren Herrschaftsbereich weggezogen[110] und auf eine gegenüber dem ökonomischen Reproduktionsprozeß abgehobene "politische" Instanz verlagert werden; deren zentrale Funktion bestünde dann darin, "formelle" Freiheits- und Gleichheitsrechte zu garantieren, ausgestattet mit dem

staatlichen Gewaltmonopol.
Diese nur formell getrennte Existenz des staatlichen Gewaltmonopols[111], seine historische Entstehung als Auflösung feudaler Abhängigkeitsbeziehungen und Herausbildung eines territorial vereinheitlichten Marktsystems, Aufhebung der Leibeigenschaft, Gewerbefreiheit, gleichzeitig die Sicherung des "Nationalstaates" nach außen, sind eben gerade spezifische Formen, unter denen sich die kapitalistischen Produktionsbedingungen und die Klassenherrschaft der Bourgeoisie politisch bahnbrechen.

Dabei ist allerdings wesentlich, daß der "bürgerliche Rechtsstaat" ein gegenüber dem Feudalismus progressives Institut politischer und sozialer Individualrechte etablierte.
Paschukanis erfaßte dies, wenn er die Festschreibung bürgerlich-kapitalistischer Herrschaftsverhältnisse in ihrer politischen Form als rechtliche Sicherung der Kapitalreproduktion beschreibt, die als "öffentliche Gewalt" sich nur in separater Art und Weise als "außerökonomische" politische Instanz erhalten kann: "Insoweit das Ausbeutungsverhältnis formell als Verhältnis zwischen zwei "unabhängigen" und "gleichen" Warenbesitzern verwirklicht wird (...), kann die politische Gewalt die Form einer öffentlichen Gewalt annehmen."[112] Die Institutionalisierung einer außerökonomischen und politischen Gewalt als einer unpersönlichen Herrschaftsinstanz reflektiert eben, daß der direkte[113] Unterdrückungsmechanismus atavistischer Herrschaftsstrukturen nicht mehr adäquat ist "der Grundvoraussetzung des Verkehrs zwischen Warenbesitzern".[114]

Basis wird hier die Liquidierung monarchischer oder feudalaristokratischer politischer Willkür durch ein staatliches Rechtsinstitut, dessen Intervention in den Reproduktionsprozeß für die Agenten der bürgerlichen Gesellschaft kalkulierbar sein muß.

Die Transformation der unmittelbaren Herrschaft innerhalb der konkreten Produktionsverhältnisse in eine "außerökonomische", relativ autonome politische Gewaltapparatur entspricht den gesellschaftlichen Bedingungen der "bürgerlichen Gesellschaft"

nicht schon deswegen, weil ein "allgemeiner Wille" oder das von Flatow/Huisken prononcierte "allgemeine Interesse" aller Individuen der "bürgerlichen Gesellschaft" nur noch in der politischen Form des "bürgerlichen Staates" aufgehoben ist. Dagegen ist auch anzumerken, daß erst nach lang andauernden Klassenkämpfen, als Resultat eines historischen Prozesses, der freie "vollberechtigte" Lohnarbeiter gleicher Staatsbürger wurde.[115)]

Marx hat demgegenüber so argumentiert, noch auf dem Boden der "Deutschen Ideologie": "Dieses Sich-fest-setzen der sozialen Tätigkeit, die Konsolidation unseres eigenen Produkts zu einer sachlichen Gewalt über uns, die unserer Kontrolle entwächst, unsere Erwartungen durchkreuzt, unsere Berechnungen zunichte macht, ist eines der Hauptmomente der bisherigen geschichtlichen Entwicklung, und eben aus diesem Widerspruch des besonderen und gemeinschaftlichen Interesses nimmt das gemeinschaftliche Interesse als Staat eine selbständige Gestaltung, getrennt von den wirklichen Einzel- und Gesamtinteressen an."[116)] Diese "sachliche Gewalt über uns", die sog. relative Autonomie des Staates, darf jedoch nicht verwechselt werden mit der Omnipotenz bewußter politischer Kontrolle, einem Primat der Politik; umgekehrt ist es so, daß die geschichtlichen Verlaufsformen und Widersprüche des kapitalistischen Reproduktionsprozesses selbst und die historischen Klassenkonstellationen gerade die Funktion und Formelemente der Staatsapparate bedingen; es sei nur erinnert an die bis auf den heutigen Tag in einzelnen Staatsapparaten noch aufzufindenden geschichtlichen "Besonderungen", die unterschiedlichen Gestaltungen, die bei der "Transformation" feudalabsolutistischer Staatsapparate in bürgerliche sich als retardierende Momente erhalten konnten (vgl. Erziehungs- und Ausbildungssystem in England, USA, Frankreich und BRD).

Wie ich umrißhaft gezeigt habe, ist also der historisch-konkrete Staat insofern ein nur "formell" separierter "Raum".[117)] Der Staat und seine Apparate sind die historisch-spezifische Form, in welcher sich die Kräftefelder der herrschenden und unterdrückten Klassen bewegen/verschieben.

Dieser "Staatsraum" ist formbestimmt durch den ökonomischen-politischen-ideologischen Reproduktionsmodus der kapitalistischen Gesellschaftsformation. Die Funktion des kapitalistischen Staates bestünde allgemein insoweit darin, auf bestandskritische Unterminierungen seiner Struktur reaktiv und präventiv zu reagieren: also destabilisierende Konflikte der ökonomisch-politisch-ideologischen Klassenkräfteverhältnisse "abzufangen", zu "stabilisieren". Dieser Strukturhypothese über den kapitalistischen Staatsapparat liegt eine "systemische" Klassengleichgewichtsannahme zugrunde, die in nuce ein "Unterdrückungsgleichgewicht" zwischen herrschenden und beherrschten Klassen in kapitalistischen Gesellschaftsformationen voraussetzt. Dieses ist schon aufgrund der "antagonistischen" Klassenkampflogiken von Bourgeoisie und abhängigen Klassen aber latent-manifest instabil. Jede - auch die staatliche - Herrschaftsorganisation, so kann man mit Gramsci argumentieren, ist deswegen aber auf Dauer auf den "aktiven" oder "passiven" Konsensus auch der Beherrschten angewiesen.

Nach Gramsci/Poulantzas wird schließlich der erforderliche "hegemoniale Konsensus" über das System der Staatsapparate in der Form eines "Klassenkompromißgleichgewichtes" hergestellt. Ein "Kompromißgleichgewicht" zwischen den "sozialen Klassen", zwischen den Fraktionen der Bourgeoisie, zwischen diesen und den abhängigen Klassen und innerhalb und zwischen der Arbeiter- und den Mittelklassen selbst. Dieser komplexe Prozeß "gesellschaftlicher Hegemonialisierung", die Organisation der prekären und instabilen "Klassengleichgewichte" wird im System der Staatsapparate - jeweils historisch modifiziert- "politisch" repräsentiert durch den jeweiligen "Block an der Macht" (Poulantzas), welcher, in den geschichtlichen "Konjunkturen", die "Klassenkompromisse" in den kapitalistischen Staatsapparaten zu konsolidieren versucht; in der kapitalistisch entwickelten Gesellschaftsformation also auch den Bezugsrahmen darstellt für die antagonistischen Klassen.

In Parenthese ist der "politische" Kontext dieser staatstheoretischen Explikation festzuhalten: Jede "Politisierung" gesellschaftlicher Konflikte in entwickelten kapitalistischen Gesellschaftsformationen sieht sich vor allem dem existieren-

den hegemonialen Konsensus konfrontiert, der im Kern über den Staat als wichtigsten gesellschaftlichen Kohäsionsfaktor garantiert wird; ein hegemonialer Konsensus, der zudem historisch von den Gesellschaftsklassen aufgebaut wurde, kann auf Dauer weder von "militärischen" noch von traditionellen Revolutionsszenarios in Frage gestellt bzw. aufgebrochen werden. Eine "Politik der sozialen Emanzipation" muß also die Voraussetzung einer "emanzipativen Interessenwahrnehmung",[118] (Bahro) für die Klassenindividuen sukzessive ("reformistisch") zu verbessern versuchen. "Emanzipative Interessen" der Klassenindividuen, die sich gegen jede Beseitigung auch von "Unterdrückungs- und Kompromißgleichgewichten" formulieren und durchzusetzen beabsichtigen, sind, wenn sie reale Machtstrukturen angreifen wollen, auf einen nicht-revolutionären, demokratischen und in allen "sozialen Schichtungen" der gesellschaftlichen Hegemonialisierung wirksamen Durchsetzungsmodus der "Form" nach angewiesen: Demokratisch, "reformistisch" und gewaltfrei müßte dieser Prozeß in komplexen Gesellschaften deswegen verlaufen, weil eine Veränderung in Richtung auf die "soziale Emanzipation" (Marx) nur noch unter bewußter Partizipation aller sozialen Klassen, in einer langfristig angesetzten, interessengeleiteten und "dialogischen Kommunikationsstruktur"[119] die historische Chance besäße, reale Unterdrückungszusammenhänge, also den bloßen Austausch von Machtblöcken für die Klassenindividuen in staatlichen Gemeinwesen aufzulösen - empirisch plausibilisierbar wäre zumindest dieser "Basis-Konsens" sozialer Emanzipationsbewegungen als "lerngeschichtliches"Abgrenzungskriterium gegenüber den diesen Fokus folgenreich dethematisierenden bisherigen Revolutionen des 2o. Jahrhunderts.

Die staatstheoretische Explikation mündet aber darüber hinaus in eine wissenschaftliche Hypothese, die für diese Arbeit von unmittelbarer, "untersuchungstechnischer" Relevanz ist: Der ökonomische Reproduktionsprozeß in der kapitalistischen Gesellschaftsformation steht mit der politischen und der ideologischen in einem nicht identischen Funktionszusammenhang.

Die "untersuchungstechnisch" legitimen sozialwissenschaftlichen Verfahrensweisen, Strukturannahmen über ökonomische, politisch-ideologische Veränderungsprozesse thematisieren diesen nicht-identischen Funktionszusammenhang dann insoweit, als sie die institutionellen - teils historisch verfestigten Modi aufschlüsseln, nach welchen sich die "Klassengleichgewichte" stabilisieren/destabilisieren. Untersucht werden Kräfteverhältnisse von sozialen Klassen in den politisch-ideologischen Staatsapparaten, wie durch den ökonomischen Reproduktionsprozeß induzierte Krisen und Sozialkonflikte in das System der politischen Apparate hineintransformiert und zu entsprechenden Interventionen verarbeitet werden.

Wie stellt sich aber dieser "Gleichgewichtsprozeß" dar, der nicht nur terminologisch an die Parsonsschen Schemata[120)] erinnert? Die sozialen Klassen sind den Staatsapparaten als Instanz "legitimer physischer Gewalt" ("Repression") und politisch-ideologischer (Massen-)Integration konfrontiert. Die strukturalistischen Theorievarianten übersehen dabei, wie auch T. Parsons Strukturvorschlag, daß "Massenintegration"[121)] - die Integration der abhängigen Arbeiter- und Mittelklassen - nicht nur eine herrschaftssoziologische "Lösungsaufgabe" beschreibt. H. Neuendorf resümiert dagegen Marxens vom "Strukturalismus" dethematisierte Kernaussagen:... "nicht der Glaube der Arbeiterklasse an die Ideologie der Bourgeoisie, sondern auch der stumme Zwang der ökonomischen Verhältnisse besiegelt die Herrschaft des Kapitalisten über den Arbeiter."[122)] Auch die ideologisch-politische Reproduktion muß sich also beziehen auf die "historisch" materiellen Minimalstandards.

Die in diesem Sinn auch ökonomisch herrschenden Fraktionen der Bourgeoisie können aufgrund unterschiedlicher, konkurrierender Verwertungsbedingungen nicht einheitlich auftreten, der Staat wird insofern niemals als nur schlichter "Agent"[123)] des Kapitals oder der Monopole fungieren. Dadurch, daß die Staatsapparate "als Zwangsgewalt" Verwertungsinteressen jeweils kompromißhaft zu vereinheitlichen versuchen, intendieren jene die gesellschaftliche"Hegemonie" jeweils politisch, ideologisch-ökonomisch über den "Block an der Macht" als Kompromiß- und Unterdrückungsgleichgewichte auf dem "Feld" widersprüchlicher Klasseninteressen zu balancieren. These ist

also, daß die relative Vereinheitlichung der ökonomischen Verwertungsinteressen den politisch-ideologischen Integrationsmodus beeinflußt u. vice versa.
Die sich im politischen Integrationsmodus antagonistisch ausschließenden "Handlungslogiken" (Offe) der sozialen Klassen erlauben lediglich eine "permanent instabile Balance" der Klassenkompromißgleichgewichte.

Staatsintervention im Bildungsapparat ist z.B. nicht schlicht eine "ökonomische" Lösungsstrategie; sie könnte, wie C.Offe[124] annimmt, kausalanalytisch ebenso dem Imperativ einer (präventiven) politischen Vermeidungsstrategie gegenüber destabilisierenden Auswirkungen auf funktionsgestörte Klassengleichgewichte folgen. Diese "politische" Hypothese werde ich in Teil B der Arbeit diskutieren.

Die historisch-politischen Prozesse werden nach der hier explizierten Theorie nicht - wie in vielen marxistischen Ansätzen - "eufunktional"[125] interpretiert; unterstellt wird keine naive "Klassenmachttheorie", nach dem Muster von intentionalen Strategien, die "Politik" als Rusultante definieren von mehr oder weniger bewußten Machtbildungsprozessen. J. Hirsch interpretiert die historisch immer relativ kontingenten politisch-ideologischen Prozesse als repressiv/ideologisch/materiell-ökonomisch stabilisierte/destabilisierte widersprüchliche Klassengleichgewichte. Laut Poulantzas wird nun in diesen Prozessen die gesellschaftliche "Hegemonie" über die Staatsapparate hergestellt.[126] Aufgrund der widersprüchlichen Klassenbeziehungen zwischen den Fraktionen der Bourgeoisie, zwischen Bourgeoisie und abhängigen Klassen und zwischen den Fraktionierungen in den Arbeiter- und Mittelklassen formiert sich der Hegemonialisierungsprozeß über ein System "heterogener" und "partikularistisch strukturierter" Staatsapparate[127] (Hirsch): "Fraktionen der Bourgeoisie können, wie gezeigt, dann jeweils historisch einen "Machtblock" über die Staatsapparate organisieren und damit die Hegemonie gegenüber den abhängigen Klassen abstützen."

Mit diesem Staatskonzept ist das doch recht vereinfachende Basis-Überbau-Schema, die Trennung von Ökonomie/Politik und

Ideologie in der"orthodoxen Theorievariante"des Marxismus revidiert.

An dieser Stelle möchte ich aber auch noch auf einige Schwachstellen des Staatstheoriekonzepts verweisen. Der gesamte Funktionsmechanismus und die Heterogenität der Staatsapparate realisieren sich de facto im Aktionsfeld widersprüchlicher, durch historisch-politische Organisationsmodi und Bewußtseinsveränderungen bestimmter Konfliktpotentiale, konkreter Verwertungsimperative der Einzelkapitale und der Dynamiken sozialer (Klassen-)Bewegungen.

Die von Blancke u.a. favorisierten "System- und Handlungsgrenzen des Staates"[128] sind in diesem Zusammenhang aporetisch für die Analyse des historisch-politischen Prozesses wie für die Klassengleichgewichtshypothese, insofern sie keinen "Begriff" von der Interpretation der Lerngeschichte sozialer Bewegungen und Klassen haben, also historische Handlungsbedingungen unterhalb der Ebene von Klassenstrukturkategorien.[129] M.E. müßten hier M. Vesters[130] Theorievariante, d.h. eine sozialgeschichtliche Sichtweise konzeptionell eingearbeitet werden, dafür ein Beispiel:

Evidentermaßen nimmt sich etwa Offes, in "funktionalistischen terms" formulierte These, daß in "politisch normalen Konjunkturen das sozialstaatliche Verfassungsprogramm formeller bürgerlicher Freiheits- und Gleichheitsrechte praktisch ohne Alternative sei,[131] in der historischen Analyse recht ärmlich aus. Die von Fraktionen der Bourgeoisie 1789 in Frankreich oder der Arbeiterbewegung 1918/19 in der Weimarer Republik erkämpften politischen Freiheits- und Gestaltungsrechte, die von der Charta der Vereinten UNO nach 1945 und dem Grundgesetz 1949 sanktionierten Grund- und Menschenrechte - alle diese Implikationen des "bürgerlichen Rechtsstaates" repräsentieren ein historisches Niveau an Aufklärung und humaner Daseinsvorsorge. Die herrschenden Klassen haben dieses historische Niveau in Form von Militärdiktaturen, faschistischen und autoritären "Ausnahmestaaten" (Poulantzas) in bestandskritischen Krisen zumeist zu suspendieren versucht.[132]

Dieses "historische Niveau", bis hin zum staatsbürgerlichen, allgemeinen, gleichen, geheimen und direkten Wahlrecht, prägt die politischen Settings, quasi die demokratischen "Deutungsmuster", also auch Verhaltens- und Bewußtseinsformen der Gesellschaftsmitglieder, die in einem reduktionistischen Staats- und Klassenstrukturkonzept m.E. nicht lokalisierbar sind:

Zum einen sehe ich nicht, warum diese den demokratischen Rahmen politischen Verhaltens bezeichnenden, seit der Aufklärung gültigen Menschenrechte, d.h. die sozialen und Freiheitsrechte historisch-qualitativ "aufzuheben" sind: diese sind Bestandskriterien demokratisch-normierter und konsentierter Verfahren der "politischen Bühne" (Poulantzas). Zum anderen scheinen mir auch "Vergesellschaftungsmodi" insgesamt (Durkheim!), die "psychosozialen Anteile" politischen Verhaltens, die Überprüfung normativ/instrumenteller Orientierung der Individuen der sozialen Klassen zwar vor dem Hintergrund historisch gerichteter Analysen in Richtung auf ein Mehr an "sozialer Emanzipation" plausibilisierbar; aber eine wissenschafts-theoretisch geleitete Entscheidung über historische Veränderungspotentiale ist auf dieser Ebene nicht mehr gegeben: über die historisch mögliche Emanzipationsbewegung müßte von den sozialen Klassen demokratisch entschieden werden können, auf der Ebene "dialogischer Kommunikationsstrukturen".[133)]

Erst die Kriterien der "Ausnahmestaaten", in welchen "dialogische Kommunikation" über Interessen verunmöglicht ist, legitimieren "Widerstand" und "Aufhebung" von "Verfahrensregeln".

Mit der oben formulierten Einschränkung und der Ausklammerung nicht durch Waren synthetisierter (v.a. familialer) Vergesellschaftungsmodi, würde ich folgendes "Denkmodell" für die Interpretation der qua Staatsapparate hergestellten gesellschaftlichen Hegemonie vorschlagen: ein System der Staatsapparate, das selbst vielfach segmentiert und pratikularisiert ist:

- die Kernapparate des Staates mit repressiver, i.e. gewalt- und rechtsförmiger "Strukturdominante": Verwaltung, Regie-

rung, Parlament, Justiz, Polizei, Militär; diese sichern vor allem das Privatrechtsystem mit den Instituten der Vertrags- und Eigentumsfreiheit; sie garantieren, auch als "ökonomische Apparate", z.B. Finanz- und Wirtschaftsministerien, darüber hinaus "allgemeine Produktionsvoraussetzungen": Transport, Verkehr, Gesundheit, Forschung, die sozialen und regionalen Infra-Strukturen, den Erhalt auch von mikrologischen Lebenswelten und den der "Umwelt"/Natur überhaupt.

- Die Palette mit der "Strukturdominante" der Ideologie- und sinn-produzierenden Staatsapparate: die nicht immer oder in abgestufter Weise formaljuristisch "Staat" sind: die Schulen/Universitäten und die Kirchen, v.a. die Massenkommunikationsmittel: Fernsehen, Rundfunk, Presse usw.

- Die "massenintegrativen Apparate" mit der Strukturdominante der materiell-konzessiven Politikmodi: die modernen Massenintegrationsparteien (SPD/CDU/FDP), aber auch, in ihrer jeweiligen historischen Funktion differenziert, die Gewerkschaften: diese "verarbeiten" ideologische und materielle Ansprüche der abhängigen sozialen Klassen, durch interne Kompromißbildung, zeitliche Verschiebung und Reduktion auf das"Machbare".[134)]

Mit diesem Vorschlag, das Konzept von Althusser/Poulantzas um die massenintegrativen Apparate zu erweitern, hat J. Hirsch eine heuristisch einsichtige Typologie vorgelegt;[135)] erst dadurch wird es möglich, die herrschaftssoziologischen Vereinseitigungen zu vermeiden, d.h. politisch-ideologische Prozesse im Zusammenhang mit und aufgrund von Akkumulations- und Klassenbewegungen zu diskutieren.

M.E. gilt dieser systematische Kontext mit den geschichtlich jeweils aktuellen Akkumulationsbewegungen, der historischen Form der Staatsapparate und der sozialen und Klassenbewegungen auch für das Konzept von den "relativ autonomen ideologischen Staatsapparaten": Für den Begriff Schulapparat

möchte ich dies an einem historischen Konstitutionszusammenhang an der preußischen Volksschule und für die allgemeinbildenden Schulen, ihre Reorganisation im Preußen-Deutschland des 19. Jh. im anschließenden Gliederungspunkt entwickeln. Es wird die These vertreten, daß aus durchschlagenden ökonomischen Bedarfs- und Effizienzkriterien, gar der "ökonomischen Krise", die Schulentwicklung nicht monokausal begründbar ist: Die Schule, so haben Althusser/Bourdieu/Passeron u.a. argumentiert, ist wie ideologische Apparate dadurch charakterisiert, daß Information, Unterhaltung, Vermittlung kultureller Traditionen oder die unmittelbare Qualifikation von Arbeitskraft "in der Form der ideologischen Unterwerfung erfolgt." Bourdieu/Passeron formulieren,[137] "nicht neutrale Information, sondern Einübung der Legitimität der herrschenden Ordnung ist die primäre Wirkung der ideologischen Apparate. Die "beherrschten Klassen" werden zur Anerkennung des "legitimen Wissens und Könnens" gebracht, "was die Entwertung des Wissens und Könnens, das sie wirklich beherrschen, zur Folge hat... und damit einen Markt für die materielle und vor allem symbolische Produktion schafft, dessen Produktionsmittel in der Hand der herrschenden Klassen sind.[138]

Die "relative Autonomie" des ideologischen Staatsapparates "Schule" ist für die Interpretation von sozialen "Wirklichkeiten" in der kapitalistischen Gesellschaftsformation aber eine erklärungsrelevante Strukturkategorie. Wie und ob der Schulapparat im historisch-politischen Prozeß die"Hegemonie des 'Machtblocks" im preußisch-deutschen Staat stabilisierte/destabilisierte - dies möchte ich am historischen Gegenstand zeitgeschichtlich explizieren.

3. Kapitalreproduktion und Schulapparat
Zum geschichtlichen Rahmen

Meine Überlegungen zur systematischen Fundierung der Analyse des kapitalistischen Staates im vorgeschalteten Exkurs intendierten vor allem, den laxen Umgang mit einer "Formbestimmung" des kapitalistischen Bildungsapparates, seiner staatlichen Institutionalisierung in "prozeßunabhängigen" Qualifikationsveranstaltungen zu kritisieren.

Es konnte bereits analytisch herausgearbeitet werden, daß die "relative Autonomie" gegenüber dem Arbeitsprozeß "deswegen nicht zu interpretieren ist als eine Ausbildung jenseits des Kapitalverhältnisses. Im Gegenteil: Diese Abtrennung bedeutet gerade die allgemeine Unterordnung unter das Kapital[139]: doch bis über das Konstatieren dieser "allgemeinen Produktionsvoraussetzung" organisierter Bildungsprozesse hinaus, die dem "freien" Kapital der "Form" nach korrespondierte, gelangte solche Deduktion niemals.

Diese ist insbesondere nicht zu verwenden, um zu erklären, warum bestimmte Formen und Funktionen des Bildungsapparates bei noch kaum entwickeltem Kapitalverhältnis oder unter historischen Besonderungen nationaler oder politischer Provenienz sich real herausgebildet haben. Sie erklärt nicht die Hierarchie des deutschen Schulapparates, die nicht schlicht in der Dreigliedrigkeit der Schulapparate in der BRD abzuspiegeln ist; sie entschlüsselt darüber hinaus in keiner Weise, wie sich die historisch-aktuellen Widersprüche des Kapitalverhältnisses noch in die Binnenstruktur Schule und den politischen Prozeß einer Schulreform transformieren lassen.
Sollen diese historisch und aktuell spezifischen Prozesse zumindest annäherungsweise kategorial bezeichnet werden, so ist, wie der Exkurs zur Analyse der Struktur und Funktion des kapitalistischen Staates ergab, die "Qualifikationsfunktion" des "Staatsapparates" Schule auch im Lichte des Akku-

mulationsprozesses des Kapitals zu betrachten, damit die "elastischen" "ökonomischen Grenzen" staatlicher Bildungspolitik und Regulierungsstrategien zu lokalisieren sind.

Diese m. E. nur auf werttheoretischer Ebene [140] "plausiblen" Aussagen sind dann weiterzutreiben zu einem groben Interpretationsmuster der historischen Stufenhierarchie des Schulapparates im 19. Jh., dessen Fundament auch in der Bundesrepublik in Form des allgemeinbildenden und beruflichen Schulwesens [141] nach 15jährigen Reformstrategien noch immer als "Duales System" relativ unangetastet existiert.

3.1 Kapitalakkumulation und Bildungsapparate: Versuch über die "ökonomische Determinierung".

Ausgangsthese ist, daß ökonomische Krisen [142] als bestandskritische Kontaminierungen materieller (Klassen-)Interessen über politisch-ideologische Apparate modifiziert, aber nicht außer Kraft gesetzt werden können. Ich diskutiere insofern Probleme der ökonomischen Determinierung der Bildungsapparate - ohne freilich einen linearen Determinationsmechanismus zu unterstellen.

Wie wir gesehen haben, konnte, basierend auf dem Doppelcharakter des kapitalistischen Produktionsprozesses und vor dem Hintergrund der reellen Subsumtion der Arbeitsprozesse im industriellen Kapitalismus, ein System der Bildungs- und Qualifikationsapparate ausdifferenziert werden; deren in abgestufter Weise ideologischen Qualifikationen sind so zu be-

schreiben:
- Intensivitätsqualifikationen
- Produktivitätsqualifikationen
- innovative Qualifikationen

Auf die instrumentell/normative Orientierung[143)] der Qualifikationsmuster gehe ich in Teil B, Kap. 2 ein.
Diese hatten sich autonomisiert, vom konkreten Arbeitsprozeß gelöst und die individuellen Warenbesitzer von Arbeitskraft mußten als "ausgebildete" auf den Arbeitsmarkt kommen, ihr Gebrauchswert für das Kapital schon existieren, damit sich der Zirkulationsakt Kapital/Arbeit überhaupt vollziehen konnte: "Die Aneignungsform der Arbeit durch das Kapital auf der Basis des Tausches erzwingt also nicht nur die selbständige Konstitution von Bildung und Ausbildung im Kapitalismus, sie reproduziert zugleich die Illusion, als ob die Komplementarität zwischen Arbeitsvermögen und Produktionsmitteln faktisch gegeben sei."[144)]

Dadurch zeigte sich, daß diese von den gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen ausdifferenzierten Bildungs- und Qualifikationssysteme strukturelle Vollzugsdefizite implizieren.
Um diesen Abstraktionsgrad der Argumentation zu verdeutlichen, möchte ich die attestierten Qualifikationsebenen der Bildungsapparate anhand der begrifflichen Entwicklung des Kapitalverhältnisses nach ihrem Tendenzcharakter fixieren: dadurch erst besteht die Chance, allgemeine Hypothesen über Struktur und "ökonomische" Qualifikationen der Bildungsapparate zu formulieren.

Für diese Qualifikationsanforderungen gilt, daß sie bei expandierenden Produktivkräften aus der Konkurrenz der Einzelkapitale resultieren.

Der einzelne Kapitalist, dessen Kapital jeweils in einer besonderen Anlagesphäre verwertet werden muß, ist unmittelbar interessiert an Arbeitern, deren Arbeitsvermögen auch den besonderen Bedingungen seiner Konkurrenzsituation korrespondieren. Dabei ist dem Einzelkapital, auf niedrigem technologischen Niveau der Arbeitsprozesse, i.d.R. daran gelegen,

"ausbeutbare Arbeitskräfte" auf dem Arbeitsmarkt vorzufinden, die ihren Gebrauchswert für das Kapital darin haben, Quelle von Mehrwert und allgemein ausbeutbar zu sein.

Die Konkurrenzsituation, die die Einzelkapitale zwingt, via Profitrealisierung Produktivitätsfortschritte zu erzielen, und die Tatsache, daß jenen die Arbeitskräfte nur auf Zeit von den Arbeitern überlassen werden, ließ, sieht man von der nur historisch begrenzt leistungsfähigen "Fabrikschule" ab, im strengen Sinn eine allgemeine Ausbildung unter dem einzelkapitalistischen Verwertungsimperativ nicht zu.

Dies vor allem, weil das Einzelkapital immer damit rechnen müßte, daß die von ihm "ausgebildeten" Arbeitskräfte sich zur "Konkurrenz" verändern könnten - und dieser so einen Teil der Ausbildungskosten ersparten. Diese widersprüchlichen gesellschaftlichen Determinanten: die "Qualifikationsanforderungen" nur zu messen an Produktivitätsfortschritten zwecks Erzielung von Extramehrwert, dem die anderen Kapitale so lange hinterherlaufen, bis sie den Produktivitätsstand aufgeholt haben, wodurch dann auch die Qualifikationsanforderungen sich wieder verallgemeinern, drücken sich aus in der Spaltung zwischen "allgemeinen äußeren" und "besonderen" Bedingungen der materiellen Produktion.[145)]

Die real nur fiktive allgemeine Produktionsvoraussetzung, "qualifizierte" Arbeitskräfte "allgemein" vorzufinden indiziert die Möglichkeit der Existenz eines autonomen Bildungsapparates, der einzelkapitalistisch profitabel kaum zu "produzieren" ist.

Die auf dieser Abstraktionsstufe zu lokalisierenden "ökonomischen" Qualifikationsanforderungen können deswegen nicht "ökonomisch-revindikativ" "als Verschiebung von Fertigkeiten hin zu Kenntnissen"[146)], die eine veränderte "Berufsstruktur"[147)] generieren, interpretiert werden.

Altvater/Huisken und ihre "bildungsökonomische Schule" übersehen dabei, daß die ideologische Funktion des Schulsektors "überdeterminiert"[148)] ist: die historisch variablen Sozial-

techniken und Verkehrsformen in der kapitalistischen Gesellschaftsformation einzuüben, heißt, wie ich bereits gezeigt habe, Kenntnisse konkreter Qualifikationsmerkmale des unmittelbaren Arbeitsprozesses werden in den Bildungsapparaten vermittelt in "den Formen der ideologischen Unterwerfung der Subjekte". (Althusser).

Ich hatte demonstriert, wie die sozialintegrative (Heinrich, 1973) und kompensatorische Funktion der Schulapparate für die Masse der arbeitenden Individuen sich dadurch begründet, daß, zur Sicherung der Herrschaft der Fraktionen des staatlichen "Machtblocks" und der Bourgeoisie, dies bei kapitalistischen Produktionsbedingungen, erst einmal die individuelle "Minimalschranke" zu durchbrechen ist, sollen die Individuen "freiwillig" bereit sein, die Beschneidung ihrer natürlichen Bedürfnisse und Triebregungen während der Arbeit und der Freizeit "loyal" zu akzeptieren. Mit Marxens Worten: "die ganze Lebenszeit dem Kapital verkaufen".

Auch der Schulapparat wird geschichtlich nicht per se vom Kapital "subsumiert" bzw. Staatsfunktion. Der Schulapparat ist eine gegenüber den politischen Konstellationen, den Klassenkämpfen, sehr sensible Institutionalisierung der Hegemonialsicherung.

In den "Elementarschulen" wurden z.B. unabhängig vom konkreten Lernstoff, primär Fragen der Herrschaftslegitimität thematisiert. Gerade die tendenzielle Freisetzung von der unmittelbaren Produktion und deren konkreten Qualifikationsanforderungen ist ja die Voraussetzung dafür, daß "Form" und "Funktion" dieser ideologischen "Informationsveranstaltung", die von H. Tietze[149)] betonte "Politisierung der Erziehung", nicht in toto auf Qualifikationsstrategien des Kapitals reduzierbar ist.

Insofern wird auch hier die These vertreten, daß die nach Michael MASUCH die Struktur und Funktion der Bildungsapparate besonders der Schule determinierende Kategorie der ökonomisch induzierten Qualifikation für eine Interpretation von Schulentwicklung nicht ausreicht (Becker/Wagner 1977).

Sollen z.B. gesellschaftliche Konfliktpotentiale, die im Schulapparat "verarbeitet" werden, darstellbar werden, ist zunächst die ideologische Funktion, "Sozialintegration" der Schüler zu koordinieren, zu beachten.

Erst in dieser "Formbestimmung" können schulische Qualifikationsprozesse ins Verhältnis gesetzt werden zu historisch spezifischen politischen Konstellationen und den ökonomischen Determinanten.

Nach begrifflicher Sichtweise subsumiert sich der "Staat" - historisch unterschiedlich - bei entfaltetem Kapitalverhältnis eine allgemeine Produktionsvoraussetzung: das "ausdifferenzierte System" der Bildungsapparate, dessen "Form" und "Struktur" hängt insoweit ab "vom jeweiligen Entwicklungsstand des Kapitals, ... von der erreichten Entwicklung der Produktivkräfte und von sich verändernden Verwertungsbedingungen."[15o)]

In der historischen Perspektive macht sich dies stofflich geltend via Umwälzung des tradierten Arbeitsprozesses, die korreliert ist mit einer Umformung der natürlichen Seite der Arbeitskraft, also der Struktur des Arbeitsvermögens nach den Verwertungsbedingungen des Kapitals.

Die Potenzen der menschlichen Arbeit vergegenständlichen sich in einem Maße, das den immer rascheren Einsatz der Maschinerie impliziert. Dieser Prozeß der Scheidung der gesellschaftlichen Produktivkräfte in einen gegenständlichen und einen lebendigen Teil verlangt aber, diese beiden Potenzen der gesellschaftlichen Arbeit in der Person des Arbeiters, seinem Arbeitsvermögen, insoweit zu vereinen, wie es der historischen Form des Produktionsprozesses entspricht und sich ausdrückt im erreichten Stand von Technik; Leistungs-, Organisations-, Kommunikationsstrukturen etc., kurz: der Produktivkraftentwicklung.

Korrespondierend den stofflichen Bedingungen des Arbeitsprozesses, dem Auftreten verschiedener Arbeitsfunktionen: Ausführung, Kontrolle und Leistung, konstituiert sich das System der Bildungsapparate hierarchisch. Im relativ autonomen

"allgemeinbildenden Schulwesen", das auch nach ökonomischen Bedarfsprognosen die "Mobilität und Flexibilität" als Qualifikation der Individuen organisiert, agiert, wie ich bereits begründet habe, der Staat als Veranstalter, die Schule als "ideologischer Staatsapparat".

Die Akkumulation des Kapitals und seine krisenhafte Dynamik ist auch für diesen "Staatsapparat" e i n konstitutiver Bezugspunkt.

Im folgenden möchte ich den "ökonomischen" Bezug zum ideologischen Staatsapparat andeuten. Der Tendenz nach fallen bei wachsender organischer Zusammensetzung des Kapitals, besonders seiner fixen Bestandteile, die Profitraten. Dies ist allerdings kein widerspruchsloser Prozeß.[151)]
Die Revolutionierung der Technostruktur und die Ausdehnung der Produktions- und Zirkulationsprozesse befördert nämlich auch die allgemeine Notwendigkeit der Mobilisierung von Gegentendenzen, wie Steigerung der Arbeitsproduktivität über Verschärfung der Ausbeutungsmethoden, die Intensivierung der Arbeit und maximale Ökonomisierung durch technologische Innovationen und die damit einhergehende Steigerung des Tempos des Kapitalumschlags, also auch des fixen Kapitals (Cogoy 77).

Für die Tendenzaspekte des "ökonomischen" Qualifikationsbedarfs ergeben sich dadurch erhebliche Konsequenzen und Verschiebungen. Einerseits entsteht ein "progressiv verstärkter technologischer Innovationsdruck"[152)], so daß ein systematisch organisierter Technologie- und Forschungssektor erforderlich wird, der der marktvermittelten Konkurrenzsituation der einzelkapitalistischen Arbeitsprozesse nicht überlassen bleiben kann: "Innovativqualifikationen" müssen daher vom Staatsapparat in einem "Wissenschafts- und Technologiekomplex"[153)], formell außerhalb der Einzelkapitale, aber auf deren Produktionsbedingungen abstellend, in einer "abgehobenen" Veranstaltung organisiert werden. Hier sind die "Revolutionen" durch die Mikroelektronik mit ihren Auswirkungen auf die Erwerbsquote und die Struktur der Arbeitsplätze zu nennen.[154)]

Auf diese widersprüchlichen "ökonomischen Determinanten" der staatlichen Technologiepolitik haben vor allem Hirsch und Rödel hingewiesen.[155)]

Die Ausdifferenzierung des "Systems Erziehung und Ausbildung", die staatliche Organisation eines "allgemeinbildenden Schulwesens" und nicht betrieblicher Teile der Berufsausbildung, ist erst bei voll entfaltetem Kapitalverhältnis, dem ständigen Anwachsen des fixen Kapitals und der krisenhaften, über die Durchschnittsprofitraten vermittelten Verlaufsform der Kapitalakkumulation als zumindest langfristig unverzichtbar zu bezeichnen, soll die Struktur der "ökonomisch" geforderten Arbeitsvermögen noch den differierenden Prozeßniveaus in allgemeiner Form genügen.

Das Tempo des Umschlags des fixen Kapitals und die verschärften Ausbeutungsmethoden durch den Druck besonders auf die "absolute Mehrwertrate" verweisen auch auf solche Qualifikationen, den Verhaltenskonditionierungen, denen zu entraten keinem kapitalistischen Bildungsapparat möglich ist.

In dem Maße nämlich, wie schon jede Friktion und Störung des Funktionsablaufs im hochtechnisierten Arbeitsprozeß die Verwertungsbedingungen erheblich bedroht und die kapitalistische Arbeitsorganisation infrage stellt, wird die "Qualifikationsveranstaltung" von Fabrikschulen und anderen Übergangsformen privat organisierter Ausbildung abgezogen und in prozeßautonomer staatlicher Regie mittels institutionalisierter "ideologischer Unterwerfungspraktiken" auf Dauer organisiert. Der "Staat" müßte die Reorganisation des Systems der Bildungsapparate schon deswegen in die Hand nehmen, weil der "stumme Zwang der ökonomischen Verhältnisse" weder Disziplin, Arbeitstugenden noch gar die "Qualifikation" für die veränderte "Lebenssituation" den Individuen arbeitsprozeßimmanent adäquat zu vermitteln in der Lage ist.

Für die "Produktivitätsqualifikation" - die sich ideologisch am stärksten mit den durchschnittlich geforderten "ökonomischen" "Qualifikationsmargen verschränkt" - ist anzunehmen,

daß mit dem Akkumulationstrend zur steigenden organischen Zusammensetzung des Kapitals und dem tendenziellen Profitratenfall auch die dem immer schneller umschlagenden fixen Kapital korrelierten, konkreten Arbeitsqualifikationen permanent und nicht prognostizierbar variieren: nicht mehr das etablierte Niveau der mit Produktivitätsqualifikationen ausgestatteten Individuen zählt, sondern ihre Fähigkeit, verschiedene Qualifikationsleistungen, ein Spektrum konkreter Tätigkeiten auszuüben.

Die These kann lauten, daß die Dynamik der kapitalistischen Produktionsweise und ihrer nicht planbaren Prozeßniveaus hinsichtlich der Technostruktur die Annahme einer herstellbaren Komplementarität mit den im Bildungssystem "zugeschnittenen" konkreten Arbeitsvermögen eindeutig in den Bereich bildungsökonomischer Wunschvorstellungen verweisen.

Das "ökonomisch" abgeleitete bildungspolitische Konzept, das Lernen zu lernen, in der amerikanischen Erziehungswissenschaft zur Formel des life-long-learning zusammengezogen, steht in seiner "klassischen Intention" quer zu den von der "materiellen Produktion" verlangten Arbeitskraftqualifikation. Nicht die Breite der Qualifikation soll "ausgebildet" werden. "Mobilität" in einer "modernen Industriegesellschaft" als Qualifikationskriterium meint die Konditionierung einer flexiblen "Grundausbildung", die den "moralischen Verschleiß" von Qualifikationen, das "individuelle Bildungsschicksal" - permanenter Arbeitsplatzverlust und Dequalifizierung - qua "Fähigkeit" und "freiwillige" Bereitschaft, ständig umzulernen, "ideologisch" aufzuheben versucht.[156)]

Man kann immer davon ausgehen, daß sich historisch die Qualität der Arbeit insgesamt verändert. So ist für die Individuen aller Klassen etwa die Verlängerung der Schulzeit und die Kenntnis (Sprache, Naturwissenschaft, Technik) eines gesellschaftlichen Wissensstandes erforderlich, der via "Kulturtechniken" geschichtlich eine Sockelqualifikation vermitteln wird. Nun ist aber diese "Flexibilität" und"Mobilität" der qualifizierten, durchschnittlichen Arbeitskraft, die in der Tat ein bestimmtes historisches Niveau repräsentiert, gleich-

zeitig keine "intellektuelle Autonomie" oder "Höherqualifikation" (dies wird in Teil II dieser Arbeit ausführlich belegt).

In diesem Entwicklungstrend ist auch nicht die "Chancengleichheit" angelegt, sondern die Ausschöpfung aller Begabungsreserven und die sozialpädagogische "Präventivqualifikation" für solche "Lebenssituationen", in denen sich durch den staatlich organisierten Bildungsapparat "Dequalifizierungstrends", "Soziale Drop-outs" und Identitätsverluste einstellen könnten.

Diesem Trend entsprechen auch und gerade die von den Industrieverbänden und dem Kammersystem, den Protagonisten des "Dualen Systems", manifest artikulierten Vorstellungen, die berufliche Ausbildung zu komplettieren mit einer so angelegten Staatsbürgerkunde und Arbeitslehre, "die die Jugend heranführen sollen an die Arbeits- und Wirtschaftswelt".[157)]

Klar ist nämlich, daß abgesehen von der noch in Teil B diskutierten staatlichen Finanzierungsfrage, den unterschiedlichen "Qualifikationsinteressen" von Handwerksbetrieben und monopolistischen Kapitalgruppen, ein gemeinsames ideologisches Prinzip in der betrieblichen Ausbildung fixiert werden kann. In diesermache nämlich der "Auszubildende" vor allem die Erfahrung, "daß Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit, Ausdauer, Anpassung, Geduld und Arbeitswille unerläßliche Voraussetzungen eines jeden Berufes seien".[158)]

Da also auch die konkreten "Produktivitätsqualifikationen" immer mehr in "abstrakte" umschlagen, müßte dies auf Struktur und Inhalte im System der Bildungsapparate durchschlagen: "Das wachsende Tempo des fixen Kapitalumschlags, Resultat der Mobilmachung der Kapitale gegen den tendenziellen Fall der Profitrate und für die eigene, führt zu progredierenden Unfähigkeit des Ausbildungssektors, direkte, "fertige" Qualifikationen noch zu vermitteln".[159)]

Dessen "verborgene" "Funktionalität" wird somit "strukturdominant" in der Vermittlung von Normen und Techniken der gesellschaftlichen Verkehrsverhältnisse anzusiedeln sein.

Erst in zweiter Linie vermittelt das allgemeinbildende Schulwesen noch konkrete Fähigkeiten und solche Kenntnisse, die den historischen Standard, die auch die ökonomisch determinierte Mobilitätsstruktur der Arbeitsvermögen mitprägen. Auf der anderen Seite werden aber konkrete Bildungsinhalte innerhalb des von kurzfristigen Verwertungsinteressen des Kapitals determinierten Arbeitsprozesses situiert, in welchem sich die eigentliche "Berufsqualifizierung" i.a.R. abspielt.

Orientierte sich der staatliche Schulsektor tatsächlich an einem vorgeblichen ökonomischen Qualifikationsbedarf, so könnte der "staatliche Organisator" schon deswegen, weil wie M. Baethge zeigte[160], die "Qualifikationsstruktur" sich nicht linear-progressiv verhält zum "Wirtschaftswachstum" (Höherqualifizierung), sondern mitbestimmt ist durch die einzelkapitalistischen, die nationalen, teilweise internationalen Verwertungsbedingungen des Kapitals ("Andersqualifizierung"), nur sehr begrenzt Zielsetzungen und autonomisierte Bildungsinhalte, mehr als Vorgabe zur eigentlichen Berufsvorbereitung selbständig und zeitlich dimensioniert, regulieren. Auch das deutsche Duale System, im 19. Jh. und bis circa 1960 als optimale Organisation der Berufsausbildung "weltberühmt", kollidierte in zunehmendem Maße mit den Bedingungen privater Kapitalverwertung, den Widersprüchen zwischen monopol- und oligopolitischen Kapitalgruppen sowie den ökonomisch depravierten mittelständischen Handwerksbetrieben. Die - 1976 gesetzlich verankerte - staatliche Berufsbildungsreform, mit ihrem Etikett "Chancengleichheit" für "Tätigkeitsfelder" und "flexibel gefächerte Ausbildungsinhalte"[161], versuchte, ideologisch eine "Aufwertung" beruflicher Bildung zu erreichen, obwohl das Kammersystem die arbeitsplatzsichernde Ausbildung immer weniger zu garantieren im Stande ist.[162]

Industriesoziologische Analysen haben zudem ergeben,[163] daß hohe und niedrige "konkrete" Prozeßniveaus derart differieren, daß eine eindeutige Entwicklung der "Qualifikationsstruktur" nicht auszumachen ist: "Die Krise des Ausbildungssystems

ist in der Logik der Entwicklung der Kapitalakkumulation nicht nur strukturell angelegt, sie verschärft sich generell mit deren Entwicklung".[164] Die Funktionsleistung des "Systems' wird immer schwieriger.[165]

3.2. Kapitalverwertung und staatlicher Bildungsapparat

Wenn die Bildungsapparate "ökonomischen" Qualifikationsanforderungen, wie sie den analysierten Tendenzaspekten des Akkumulationsprozesses des Kapitals im entwickelten Kapitalismus zugrunde gelegt werden müssen, auf der "Forderungsebene" konfrontiert sind, d.h. diese sich auch zu den "ökonomischen" Widersprüchen verhalten müssen, so sind sie doch nicht dem Kapital direkt subsumiert.

Die hier nur anzudeutenden Probleme einer ökonomischen "Determinierung" der Funktion der "Qualifikation" von Arbeitsvermögen verweisen auf eine weitere Ebene der systemischen Widerspruchspotentiale: Die Kapitalreproduktion und die staatlichen Bildungsapparate; zu deren systematischem Stellenwert[166] müssen hier einige wenige Anmerkungen genügen - bestimmte Bedingungen des Bezugsrahmens thematisierte bereits der Staatsexkurs.

Die These lautet: die Funktionsweise der Bildungsapparate ist nicht nur gebunden an die "Formbestimmtheit" kapitalistischer "Bildungsinhalte", sondern auch politischer Ausdruck der ökonomischen Widersprüche staatlicher Bildungspolitiken.

Da die Bildungsapparate vom unmittelbaren Produktionsprozeß getrennt sind, und, wie gezeigt, als Organisatoren staatlicher Qualifikationsveranstaltung fungieren, deren Resultate nicht die Verwertung von Kapital, sondern die Produktion immaterieller Produkte, individueller Arbeitsvermögen sind, erhebt sich die berechtigte Frage nach dem Modus der gesellschaftlichen Finanzierung der Bildungskosten.

Die Ressourcen für das staatliche Bildungssystem stellen sich dar als Abzug von der "Revenue" der Arbeiter und der Kapitalisten, die der Staat in der Form von Steuern zentral einzieht und verwaltet. Isoliert man ihre ökonomische Bestimmung, "faux frais" der Produktion zu sein, so folgert daraus bei gleichbleibender Revenue der Kapitalisten ein Abzug vom gesellschaftlichen Akkumulationsfonds; dies wiederum impliziert, zumindest virtuell, einen tendenziellen Rückgang der Profitraten.

Staat und Kapital intendieren daher, durch möglichst zweckrationale Organisation des Ausbildungssektors, die Kosten zu minimieren. Diese Strategie stößt aber immer dann an ihre Schranken, wenn die "Qualifikation" der Individuen (Verhaltensdispositionen, loyale Verkehrsformen, produktive und wissenschaftliche Qualifikationen) und ihre technologischen und personellen Organisationsvoraussetzungen im Bildungsapparat vom Staat im engeren Sinn in einer Weise komprimiert werden, daß der funktionelle Output des staatlichen Ausbildungssektors nicht mehr dem erreichten Stand der Produktivkräfte und der Organisation gesellschaftlicher Arbeit adäquat ist. Altvater/Huisken formulieren deswegen ihre Hypothese so: "So erscheinen die "Kompressionstendenzen" im Ausbildungssektor als staatlicher Versuch, innerhalb des Spielraumes zwischen Notwendigkeiten der Qualifizierung und Grenzen der Verwertung noch möglichst viel durch Steigerung der Effizienz hineinzupressen (technologische Lehr- und Lernmethoden, Verkürzung der Semesterzahlen, Zwischenprüfungen, Gesamtschule usw.), also um das Verhältnis von Input und Output zu optimieren."[167]

Diese Interpretation des staatlichen Regulierungsversuchs hat jedoch nicht bedacht, daß die "prognostischen Ressourcen" des Staates und seine bildungspolitischen Problemperzeptionskapazitäten so restringiert sind,[168] daß schon durch die Annahme einer relativen Entkoppelung des staatlichen Bildungs- vom Beschäftigungssystem gerechtfertigt scheint. OFFE deutet deswegen dies "operative und prognostische Defizit" der staatlichen Bildungsplanung als ein permanentes Verhältnis der "Unterdetermination" zwischen "Bildungssystem" und "Beschäftigungssystem".[169]

Andererseits muß aber darauf insistiert werden, daß auch der Staat aufgrund seiner ökonomischen Redistributionsfunktionen, den Gewichtungen des Etats, also der steuerlichen Manövriermasse einen politisch-ideologisch begrenzten "Spielraum" hat. "Konjunkturpolitisch" läßt sich dieser Sachverhalt bei dem in der Bundesrepublik bestehenden politischen "Klassengleichgewichtskompromiß" so beschreiben: Ist Hochkonjunktur, werden Bildungsaufgaben "festgeschrieben" und zur Dämpfung des "Booms" werden die staatlichen Finanzmittel "eingefroren", es werden "Konjunkturausgleichsrückgaben" einbehalten. "Preisexpansionen" verengen zusätzlich die budgetären Optionen (Überflationierung).

Ist hingegen "Rezession", sinken die Steuereinnahmen, nahm der "Steuerstaat" - BRD - "Umverteilungen" vor, aber primär zu Gunsten von "produktiven volkswirtschaftlichen Sektoren". Die intendierten "Konjunkturspritzen" zur "Belebung" der "Wirtschaft" wurden dann im wesentlichen nur durch Maximierung vorzugsweise der "Sachinvestitionen" auch im Bildungsbereich bzw. durch Rückverteilung von deren "unproduktiven" Kosten in die "produktiven" Bereiche der Volkswirtschaft "appliziert".

Die in diesem Ressourcen-Transfer auf der "politischen Bühne" ebenfalls wirksamen Klassenkräfteverhältnisse, der hegemoniale Machtblock und das immer instabile Klassenkompromißgleichgewicht habe ich im Staatskurs bereits bezeichnet. Die staatliche Bildungsökonomie kann man folgendermaßen spezifizieren. Die Steuerung von staatlichen Personalkosten, des größten Bildungsetatpostens, nämlich der Lehrerbesoldung, ist dabei schon wegen ihrer komplexen konjunkturpolitischen Auswirkung erheblichen Imponderabilien ausgesetzt.[17o)] Dadurch ist der staatliche Bildungsapparat klar in seinem Aktionsradius beeinträchtigt. Immerhin ist aber die gesamte materielle Gewichtung, v.a. Schulbauten und Unterrichtsmittel, deren Aufwendungen teilweise den Einzelkapitalien zufließen, von ihrer Funktion und Größenordnung her z.B. im Vergleich mit dem militärischen oder sozialpolitischen Budget relativ marginal.

Andererseits sind die staatlichen Ausgaben für Lehrer, Schüler und Studenten, die der "direkten Herrschaft des Kapitals entzogen sind, orientiert sowohl an ökonomischen als auch an Funktionen der Sicherung der politischen Herrschaft."[171] Hierin liegt dann auch die "differentia spezifica" zur Struktur und Funktion anderer Staatsapparate und ihren Agenten: "Der Lehrer produziert nämlich mit seiner Arbeit "die allgemeinen Qualifikationen (ALTVATER arbeitet, wie ich noch zeige, mit einem problematischen Qualifikationsbegriff), als Bedingungen, damit der Arbeitsprozeß überhaupt als Mittel des Verwertungsprozesses stattfinden kann, damit kapitalistische Produktion und Reproduktion des Kapitalverhältnisses überhaupt möglich ist".[172] Bildungsaufgaben sind insoweit immer auch "politische Integrationskosten" und sensibel für die aktuelle politische Konstellation, da diese "Kosten" in ihrem "gesellschaftlichen" Effekt nicht kalkulierbar sind. Das vielbemühte fiskalische "Krisenmanagement" des Staates wird also im Bildungssystem nicht ausschließlich vom nicht prognostizierbaren "Verwertungsprozeß des "Kapitals" "restringiert" sondern ist "überdeterminiert" durch veränderte politisch-ideologische Konstellationen, welche die ökonomischen, politischen und ideologischen Formationsebenen der Staatsapparate in relativer Eigendynamik durchziehen; zudem sind auch in der Entwicklung des Schulapparates geschichtliche "Konjunkturen" im Spiel, die aus der kapitalistischen Ökonomie nicht ableitbar sind".

Gleichwohl unterstelle ich aber, daß auch eine gezielte Kritik am ökonomistisch verengten Denkmodell Marxscher Werttheorie das "bildungsökonomische Paradigma" fortentwickeln könnte: Hypothetisch, d.h. abstrahiert von realen Kapitalstrategien und Klassenaktionen, kann nämlich eine weitere elastische Schranke für die Bildungsfinanzierung formuliert werden: Erhöhung der Ausbildungskosten zur Modifikation des Arbeitsvermögens, die "allgemeine Produktionsvoraussetzung" führt zur Vergrößerung des Werts der Ware Arbeitskraft, d.h. potentiell des Lohns als variablen Kapitalteils, wenn dies nicht mit einer Produktivitätssteigerung bei der Produktion von

Konsumtionsmitteln korrespondiert. Ist dies nicht der Fall und steigt darüber hinaus auch nicht proportional die wertbildende Potenz dieser Arbeit - komplizierte Arbeit im Verhältnis zur einfachen gesellschaftlichen Durchschnittsarbeit -, so führt die höhere Auslage für variables Kapital zu einem Absinken der Mehrwertraten[173] und tendenziell zum Druck auf die Profitraten.[174]

Auf zwei Aporien muß dabei aber verwiesen werden: Baethge u.a. konnten diesem "Begriffsensemble", den werttheoretischen Modellen der "Schule" von ALTVATER/HUISKEN plausibel folgendes entgegenhalten: Einmal ignorieren diese das nur empirisch anzugehende Problem, daß "die Ungleichzeitigkeit des Entwicklungsstandes der Produktivkräfte"[175], und selbst der relativ gleiche Stand, sich zu beziehen hat auf eine "Gleichzeitigkeit sehr unterschiedlich hohe Qualifikationen erfordernder Arbeitsplätze".[176]

Zum anderen stellen in jedem Fall die staatlichen Institutionen ein Ergebnis von Ausgleichs- und Befriedigungsprozessen dar, wobei gerade im Bereich der Sozial- und Bildungspolitik vieles Resultat geschichtlicher Auseinandersetzungen ist und nur in klassenkampfähnlichen Situationen hat durchgesetzt werden können".[177]

Beide Faktoren: erstens die vom staatlichen Bildungsapparat "strukturell" postulierte "Durchschnittsqualifikation" (BAETHGE), die in eine nicht zu kalkulierende Qualifikationsmarge "Metafertigkeiten" (OFFE) umschlagen und unter Umständen ideologisch-hegemonial die jeweilige Sozialstruktur konterkarieren können, zweitens die von der politischen Konstellation jeweils historisch geprägte Staatsfunktion im "Bildungsapparat", "Ausgleichs- und Befriedigungsprozesse" zu organisieren, also die "Klassenkompromißgleichgewichte", sind tragfähige, empirisch plausibilisierbare Indikatoren; deren Relevanz werde ich im Verlauf der Arbeit schrittweise überprüfen, um den politischen Prozeß des gesellschaftlich-historischen Rahmens der Schulreform einigermaßen schlüssig interpretieren zu können.

4. Historische Hierarchie und Verstaatlichung des dreigliedrigen Schulsystems im Preußen-Deutschland des 19. Jh.

Die These lautet, daß die historische Hierarchisierung in den Schulapparaten - aufgrund auch einer spezifisch ökonomischen, politischen und ideologischen Hegemonieorganisation - als Prozeß der Qualifizierung in den Formen der ideologischen Unterwerfung beschrieben werden kann (ALTHUSSER 1973,78).

"Hierarchische Organisationsformen" des Bildungsapparates reflektieren die Hierarchie der vom Kapital subsumierten Arbeits- und Verwertungsprozesse[178]. Diese sind also nicht als aufgesetzte und beliebig austauschbare Organisationsformen zu begreifen, "sondern... Hierarchie ist ... ein Mittel des Kapitals zur Unterwerfung des Arbeitsprozesses unter seine Verwertungsbedürfnisse".[179] Insofern ist es evident, daß "Hierarchisierung" des kapitalistischen Produktionsprozesses sich auch im Kern der gesellschaftlichen Hegemonie, den Staatsapparaten und den Bildungsinstitutionen reproduziert.

Es unterliegt darüberhinaus keinem Zweifel, daß eine historisch gerichtete Konstitutionsanalyse der Staatsfunktion im Bildungsapparat eines relativ komplexen strukturgenetisch verfahrenden Untersuchungsmodus bedarf. Dem kann in Umfang und Differenzierung im Rahmen dieser Arbeit nicht immer Rechnung getragen werden.

Um jedoch eine Strukturierungsschwäche auszuschließen, um nicht im Blitzverfahren über bestimmende sozialhistorische Konstellationen hinwegzugehen, könnte der bereits angestellte systematische Diskurs ein richtungsweisendes Korrektiv markieren: damit nämlich dieser historische Erklärungsversuch nicht vom schier unerschöpflichen Fundus sozialgeschichtlicher Fakten letztlich phänomenologisch gleichsam entwertet wird, ist es methodisch indiziert, sich auf die Nahtstellen zu beschränken, die den Zugang eröffnen zum Verständnis der historischen Konstellation des staatlichen Schulsektors. Drei tragfähige Ebenen der Interpretation haben

[illegible] bei den systematischen Überlegungen berücksichtigt: die kommunalen Produktionsbedingungen der landwirtschaftlichen, die historisch-politische Form des Dreiklassenwahlrechts und das [illegible] der Schule, vor allem die Normen- und Organisationsformen der Lehrer, die soziale Konstituierung der Lehrer, für [illegible] gehe ich zunächst davon aus, daß das 'pädagogische Klima' der 'Klassenschule' von den Bewußtseins- und Denkformen der Lehrer 'mitbestimmt' war - alleine diese Hypothese [illegible] Konzeptualisierung beanspruchen zu wollen oder gar die [illegible] Gewichtung anderer Faktoren [illegible]. Ausgehend von gesellschaftlichen Normen die Interpretation der Institution Schule unter Berücksichtigung der sozialpsychologischen und personenspezifischen Elemente, auf die genannten drei Ebenen[82] hinweisen. Die dieses sind die vom Erbauten 'Impulse' auf das 'Leben Entlernen und Entbilden' zu verstehen. Die Idee einer möglichen Übereinstimmung der drei Hauptcharakteristiken bei recht [illegible] materialer und inhaltlicher Differenzierung korrespondiert mit der wissenschaftstheoretischen 'Lösung' des Verhältnis zum Verhältnis von Struktur und Geschichte."[83]

4.1 Die Anfänge preußischer Schulentwicklungen

Die auf den monarchischen Domänen, dem junkerlichen Großgrundbesitz einsetzende Regulierung der Lebensverhältnisse[84] stellte in ihren konkreten "produktiven" Qualifikationsanforderungen an auf eine einfache Warenproduktionsgesellschaft, die aber in der Lage sein sollte, den Produktivitätsfortschritt von der tausendjährigen Dreifelderwirtschaft zur Fruchtwechselwirtschaft nachzuvollziehen.[85]

Vor allem sollte die Loyalität der bäuerlichen Untertanen zur politischen Herrschaft der Feudalaristokratie abgesichert werden durch persönliche "Identifizierung" der religiös-protestantischen Untertanen mit ihrem weltlichen und kirchlichen Oberhaupt, dem preußischen König; diesen "Qualifikationsanforderungen" entsprach die Institutionalisierung der "preußischen Volksschule".

Die preußische Volksschule, darin stimmen die Quellen überein, sollte die in magisch-mythologischen Traditionen befangenen Landarbeiter der Domänen durch die rationalistische Tendenz einer vereinheitlichenden Religion und durch konkrete Qualifikationsstandards der immer innovationsträchtigen Agronomie üer dekredierter Schulpflicht - auf den Domänen 1717 - noch ganz auf dem Boden von MOTTEK[184] betonten "Zweiten Leibeigenschaft" "außer Haus qualifizieren". Diesem "Qualifizierungsprozeß" und dem Produktivitätsfortschritt der Kapitalisierung der Landwirtschaft hatten sich nämlich bislang die sozial, kulturell und ethnisch sehr heterogenen Volksgruppen Preußens und die mittelalterliche "Ökonomie des ganzen Hauses" widersetzt.[185]

Durchschlaggebende bildungspolitische Interventionen des preußischen Feudalstaates kodifizierte dann das General-Landschul-Reglement von 1763, das erste umfassende staatliche Schulgesetz für die protestantischen Schulen,der preußischen Monarchie.

1787 entsteht die erste staatliche Schulaufsichts- und Schulverwaltungsbehörde, das Oberschulkollegium. Friedrich HECKER, Verfasser für Friedrich II., stellte im General-Landschul-Reglement die Hauptfunktion der preußischen Volksschule deutlich heraus: "Demnach W I R zu unserem höchsten Mißfallen selbst wahrgenommen, daß das Schulwesen und die Erziehung der Jugend auf dem Land bisher in äußersten Verfall geraten... die jungen Leute auf den Dörfern in Unwissenheit und Dummheit aufwachsen: So ist UNSER wohlbedachter ernster Wille, daß das Schulwesen in all unseren Provinzen auf einen besseren Fuß als bisher gesetzt und verfaßt werden soll".[186] Zur gleichen

Zeit schrieb FELBINGER in seinen Methodenlehren, daß es notwendig sei, eine Fibel zu schaffen, die "in tabellarischer Form ... das Nötigste und Brauchbarste aus der Physik und einiges von den wesentlichen Dingen (enthält), darauf es bei der Land- und Stadtwirtschaft ankömmt." [187]

Die landesherrlichen Verordnungen dokumentieren eine sozialpädagogische und schulpolitische Offensive, für deren erfolgreiche Durchführung die pädagogischen Agenten einstanden - pädagogische Agenten der Aufklärung oder Erzieher preußischer Untertanen? Der Lehrer als Träger der ersten Reorganisation des Erziehungs- und Ausbildungssektors in Preußen, der - so L. v. STEIN circa 50 Jahre später - "von nun an eine der großen Grundlagen des preußischen Staatsgedankens wird", [188] insbesondere der Volksschullehrer für die 80 % der von und auf dem Lande lebenden Bevölkerung, avancierte dann faktisch nicht einmal zum Protagonisten der immerhin tendenziell der philosophischen Aufklärung verpflichteten Schulartikel des preußischen General-Landschul-Reglements. Einerseits kam der Staat seinen Verpflichtungen- Schulausbau, Lehrpläne, Lehrerausbildung und Besoldung - nur sehr ungenügend nach, so daß weiter die geistliche Schulaufsicht dominierte und die Volksschullehrer, teils als Hilfsgeistliche, in unglaublicher Armut und Abhängigkeit dahinvegetierten. Andererseits verfügten die preußischen "Aufklärer", weit entfernt davon, die Vorstellungen der liberalen Einheitsschulpläne von MIRABEAU 1791 oder CONCORCET 1792 rezipiert zu haben, ständisch-klerikale Unterrichtsmaßstäbe:

"Der Schulunterricht muß so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind nach dem Befund seines Seelsorgers die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse erfaßt hat". [189] ZENKE interpretiert diese erste "Reform" des preußischen Schulwesens, die Koinzidenz der ideologischen Apparate des Staates, Kirche und Schule, dessen Adressat das ländliche Proletariat war, folgendermaßen: "Der moderne Machtstaat adaptiert das bis dahin unzureichend ausgebaute und teilweise ausschließlich privaten Interessen dienende Ausbildungswesen, um in Zukunft für seine ideologische, militärische und ökonomische Sicherung ein wirksames Instrument zu besitzen". 190)

Wärend sich - wie im Spätmittelalter - die privilegierten Schichten des Adels, der Geistlichkeit und des städtischen Großbürgertums in Akademien, Gelehrtenschulen sowie in den Städten in den Lateinschulen und Gymnasien auf den diplomatischen, militärischen und juristischen Dienst oder ökonomische Führungspositionen vorbereiten konnten, organisierte in der Folgezeit aber das handel- und gewerbetreibende Bürgertum für seine Kinder private Bildungseinrichtungen, die "Realia" vermittelten.

Diese bezeichnen Ansätze eines mittleren, berufsbildenden Schulwesens. Das gilt dann für die mechanischen Werkschulen wie auch für die höheren Gewerbeschulen, für Kaufleute, Buchdrucker und Bankiers.

Gleichzeitig entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 18.Jh die manufakturielle Industrieschulbewegung. Nach dem 7jährigen Krieg mußte die preußische Manufakturbourgeoisie nämlich qualifizierte Facharbeiter aus England anwerben. Die Industri deckte aber auch ihren Arbeitskräftebedarf mit sozial und politisch depravierten, unqualifizierten, die politische Ordnung als Erwerbslose, Landstreicher und Bettler "belastenden" Unterprivilegierten.

Das nunmehr anschwellende Heer der Stadtarmut, der sozialintegrative Zusammenbruch der kirchlichen Armenfürsorge und die Rückständigkeit des Zunftssystems waren aber nicht nur in den Augen der Bourgeoisie, sondern noch mehr für die um ihre Staatseinkünfte besorgte staatliche Repräsentanz der feudalen Hegemonie ein zu liquidierendes mittelalterliches Relikt. Der absolutistische Staat und die sich "politisc extern" konsolidierende Bourgeoisie förderten daher unisono die Industrieschule, eine Ausbildungsstätte, die wesentlich die "Massenintegration" ökonomisch ineffektiver Stadtarmut und des vagabundierenden Landstreichers "einsozialisierte" mit arbeitsprozeßadäquaten Minimalqualifikationen. Diese Schulen kombinierten den Unterricht mit produktiver Arbeit, sie wurden nach dem "Verlagssystem" der Manufaktur angegliedert und dienten der "Erziehung zum industriösen Bewußtsein"[1].

Mit dem vorgeschlagenen Konzept ALTHUSSERSläßt sich dieser Prozeß deuten als eine staatlich organisierte Qualifikationsveranstaltung: die darauf abzielenden "pädagogischen Praxen" materialisieren sich in "ideologischen Apparaten", den Schulen: Auch die "konkreten" Qualifikationen vermitteln sich den Schülerindividuen in den Formen der ideologischen Unterwerfung.[192]

Das Schulwesen der "niederen Stände" war in dieser Phase noch kaum vereinheitlicht, aber die staatlich kontrollierte, in den Domänen lokalisierte preußische Volksschule, ein Novum in der Schulhistorie, bereits als "ideologischer Schulapparat" dominierend, differierte in ihrer Ausrichtung unwesentlich von den kommunal und staatlich geförderten Industrieschulen um 1800, die in aller Regel in der Konditionierung herrschaftskonformer Sozialintegration unterprivilegierter und dysfunktionaler Gesellschaftsschichten ihre Aufgabe sahen.[193]

In Parenthese ist festzuhalten, welche historischen Auswirkungen von diesem Prozeßszenario auf jene gesellschaftlichen Wertorientierungen ausgingen, die den autoritären Zug des "deutschen Sozialcharakters" in spezifischer Weise mit geprägt haben (BRÜCKNER/GOTTSCHALCH)[194].

Die entstehenden deutschen "Nationalerziehungspläne", schwacher Reflex auf die demokratisch-liberalen Schulprogramme der Französischen Revolution, hatten für die Ausbildungsinstitute dieser ausgepowerten Schichten kaum eine Bedeutung.[195] Das spezifische Verhältnis von Ablösungsprozeß des Feudalismus, seiner tendenziellen Transformation in kapitalistische Produktionsbedingungen sowie der Vergesellschaftungsprozeß der Erziehungs- und Ausbildungsapparate ist ausführlich von SCHIERSMANN (1978) untersucht worden.[196]

Wichtig für die historische Bestandsaufnahme aber ist, daß schon mit dem Allgemeinen Landrecht, 1794, welches Schule und Universitäten zu Veranstaltungen des Staates erklärt, der preußische Staat und seine Apparate das elementare Schulwesen - zunächst noch über die ihre kirchliche Tätigkeit aus-

dehnende niedere Geistlichkeit - in erster Linie als Zwangsinstitut und autoritär-obrigkeitsstaatliche Veranstaltung - durchführte. Diese Schulen haben als psychosoziale Kompensationsinstitute und Disziplinierungsanstalten den weit über das frühe 19. Jh. hinausreichenden protestantisch-religiösen Konformitäts- und Untertanengeist im deutschen Schulwesen etabliert. Sozialgeschichtliche und Sozialisationsforschung haben aber zurecht auf die "fortschrittliche" Komponente auch der preußischen Volksschule hingewiesen. Kinder und Jugendliche der niederen Stände in Deutschland haben die "Ökonomie des ganzen Hauses" immer als billige Arbeitskräfte am Rande ihrer physischen und psychosozialen Existenz erlebt. (Gottschalch 79): "Fortschritt" betrifft kognitive Minimalia und die "Fürsorgefunktion" (V. Harnack) für die schulpflichtigen Kinder, auch in der Form "sozialer Kontrolle".[197]

Politische Auseinandersetzungen oder von der Französischen Revolution inspirierte soziale Gleichheitspostulate, die Erziehung zur Mündigkeit: alle diese Kriterien einer fortschrittlichen, bürgerlichen Schulpolitik, standen gleichwohl kaum auch am Anfang preußisch-deutscher Schulentwicklung. So blieb der letztlich in Deutschland eine periphere Entwicklungslinie im Schulwesen darstellende "Philantropismus"[198] reserviert für die Erziehungs- und Ausbildungsarrangements des Besitzbürgertums in seinen privat organisierten Anstalten, die vor allem via utilitaristischer, auf nützliche Arbeit und dafür notwendige Kenntnisse abzielende Orientierung einen politischen und antifeudalen Impetus annahmen: Der Philantropismus fungierte als ein "ideologisches Grundkonzept" für das in Deutschland letztlich immer periphere Privatschulsystem.

4.2. Die Ansätze staatlicher Bildungspolitiken

Die nächste Etappe preußisch-deutscher Schulpolitik[199] war befaßt mit den staatlichen Bildungsreformen, die für Universität und Gymnasien jene "staatliche Veranstaltung" faktisch durchsetzte, die bereits im Allgemeinen Landrecht kodifiziert war, aber für den noch rechtlich desolaten Zustand im Elementarschulbereich keine durchgreifende staatliche Neuordnung implizierte.

Ist die preußische Reformpolitik der "aufgeklärten" Staatsbürokratie um STEIN und dann HARDENBERG - Agrarreform, Gewerbefreiheit und Gemeindeordnung - im Gefolge des preußischen außenpolitischen Desasters von 1806/07 auch im "System der Staatsapparate" noch weitgehend aus dem ökonomisch-sozialen Strukturdefizit erklärbar, so verweist die staatsapparative bildungspolitische Konfliktebene im Bildungssektor erstmals auch auf die politischen Kräfteverhältnisse.

Die im philosophischen Gewand des Neuhumanismus reüssierende Humboldtsche Bildungsreform führte in der Folgezeit zur markantesten Verstaatlichung des Schulsektors in der ersten Hälfte des 19. Jh. Das Allgemeine Landrecht ergänzend, wird 1810 die Prüfung der Kandidaten für das höhere Lehramt in Preußen verordnet. Die Gymnasiallehrer wurden in der Philosophischen Fakultät ausgebildet, von allen kirchlichen Bevormundungen befreit und Beamte des preußischen Staates. Die Volksschullehrer hingegen, von jeder wissenschaftlich-universitären Ausbildung ausgeschlossen, wurden in mehr schlecht als recht organisierten Präparanden-Seminaren auf ihre Tätigkeit vorbereitet. 1812 verordnete der Staat zudem, daß ausschließlich das erfolgreiche Absolvieren des Gymnasiums, das Erreichen des Abiturs, den Zugang zur Universität und akademischer Laufbahn eröffnete.

Politisch war somit eine elitäre Klassenschule, die die ideologische Hegemonie "pädagogisch" reproduzierte, das preußisch-deutsche, altsprachliche Gymnasium, de jure institutionalisiert

Wegen dieser Institutionalisierung entwickelte sich der bildungspolitische Konflikt, eine partielle "Politisierung" des Staatsapparates Schule. Die Antipoden der Auseinandersetzungen, die sich als pädagogisch-ideologische Richtungen herauskristallisierten, Philantropismus und Neuhumanismus, stritten um die staatliche Anerkennung und Favorisierung entweder der Realschulen (Vorbereiten für ein pratriotisches Leben, Gemeinnützigkeit, Rechnen und gewerblich-technische Fächer) oder des Gymnasiums (allgemeine Menschenbildung, klassische Sprachen). Weder der Philantropismus noch der Neuhumanismus sind schlicht ideologisch angebunden an Bourgeoisiefraktionierungen und feudalaristokratische Staatsagenten. M.E. signalisieren beide Konzeptionen eine "relative Autonomie" in einen komplexen ökonomischen, politischen und ideologischen Strukturprozeß.

Gerade die neuhumanistische Konzeption wurde dadurch "funktional", daß ihre fiktive Praxisferne die gescheiterten politischen Ambitionen der Bourgeoisie ausblendete und so die das ganze Jahrhundert pädagogisch fundierende Rekrutierungsbasis abgab für die politischen Führungskader innerhalb der preußisch-deutschen Militärmonarchie: Adel, Militärs, hohe Staatsbürokratie und Klerus, Professoren usw. Dennoch ist diese von ALTVATER u.a.[200] herausgestellte "Funktionalität" des "bourgeoisen" Neuhumanismus historisch so kaum zu deuten, wenn der Prozeß präziser analysiert wird.
Die Intentionen Humboldts und seines Nachfolgers SÜVERN, zu dieser Zeit Staatsrat in der Kultusabteilung des preußischen Ministeriums für geistliche und Unterrichtsangelegenheiten, gingen, wie auch der Königsberger Schulplan von 1809 skizziert, durchaus in die Richtung einer Allgemeinbildung für alle Staatsbürger; freilich politisch mehr der Ständeordnung verpflichtet als etwa französisch-demokratischen Verfassungsprinzipien. Insoweit sind jene zu interpretieren als ein erster staatsapparativer Versuch, ein bürgerliches, allgemeinbildendes Schulsystem zu sanktionieren.

SÜVERNS Überarbeitungen, sein Schulgesetzentwurf von 1819, nahmen HUMBOLDTS ursprüngliche Intentionen insoweit wieder auf, als jener ein formal gegliedertes, horizontales Schulwesen "für alle Bürger" vorschlug.

Die auch in diesem ideologisch-politischen Konflikt historisch virulente "Subversivität" der bürgerlichen Erziehung bei Comenius betont G. Koneffke: "Pädagogisches Handeln widerstrebt der bloßen Formalität von Menschenrechtsprinzipien, auf die bürgerliche Herrschaft sich gründet, Erziehung und Bildung bedeuten unter der Bedingung ihres nicht manipulierten Prozesses die Verwirklichung materialer Voraussetzung von Freiheit, Gleichheit und Menschenwürde."[201)]

Eine solche immanente "Sprengkraft" der Süverschen Stoßrichtung wurde auch vom gesellschaftlich hegemonialen, im Staat repräsentierten Feudaladel erkannt und als "umstürzlerisch" gebrandmarkt. Eine Folge dieser angenommenen "Subversionen" war die unter Friedrich Wilhelm III. vom Minister für Unterrichtsangelegenheiten, von Falkenstein, eingeleitete massive politische Unterdrückung und Verfolgung der "neuhumanistisch" agierenden Pädagogen, Professoren, Gymnasiallehrer und nicht zuletzt der Studenten, wie sie bekanntlich in der "Restaurationsperiode" nach 1819 einsetzte. Dadurch wurde der "Bourgeoisie" - jetzt auch im Bildungssektor - endgültig das Rückgrat gebrochen. Diese hat sich - nicht nur politisch, sondern auch ideologisch den feudalen Staatsapparaten subsumiert und mit der historisch gewachsenen Hegemonie der Feudalaristokratie in der preußischen Schulpolitik arrangiert.

Das so entstandene Gymnasium, zehrend vom Mythos des klassischen, allgemeinen Bildungsideals, dem es in Wirklichkeit nicht entsprach, behauptete sich in der Folgezeit politisch-ideologisch als Spitze der hierarchischen Institutionalisierung im preußischen Schulwesen.

Diese Reform "von oben" war also primär klassenpolitisch motiviert, eine Immunisierungsstrategie der tradierten politischen Elitekader, die das Reformkonzept des Neuhumanismus, das in der Tat ein bürgerliches war, reaktionär umbog.

Auch diese von H. TIETZE als erste "Politisierung der Erziehung" bezeichnete Etappe preußisch-deutscher Schulpolitik demonstrierte schon durchgängige Mechanismen eines Schulsystems, das sich der Tendenz nach über 1oo Jahre nur wenig modifiziert erhalten konnte: Zum einen die Allgegenwart und scheinbare Omnipotenz des staatlichen Organisators, der die Undurchlässigkeit und Selektivität, die Privilegien politischer und ökonomischer Provenienz bildungspolitisch absicherte. Andererseits die politisch zu schwache und ökonomisch noch nicht autarke Bourgeoisie, die jedem politischen Konflikt auswich, bzw. den Kampf überhaupt nicht aufnahm, sondern bei Wahrung ihrer marginalen ökonomischen "Qualifikationsinteressen" die Organisation von Bildungsprozessen allein dem rigiden Obrigkeitsstaat zur Disposition stellte.

These dafür ist, daß von einem "bürgerlichen Schulapparat" im Kern wohl nicht gesprochen werden kann.

Auf historischer Ebene eines noch nicht entwickelten Kapitalverhältnisses, der politischen Prädominanz des feudalabsolutistischen Staatsapparates, seiner Spitzenbürokratie, sowie beim sich erst anbahnenden Entstehungsprozeß der Klassen vor allem der Bourgeoisie als auch des noch embryonalen Proletariats, ergibt sich also grob folgende Hierarchie der vermittelten Qualifikationen im Bildungssektor: "Höhere" Qualifikationen wurden ausschließlich der Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen einer politischen und sozialen Elite im Gymnasium anvisiert. Die beamteten Gymnasiallehrer, politisch angebunden an die feudalklerikale Reaktion, unterrichteten schwerpunktmäßig Klassische Philologie, Philosopie und Geisteswissenschaften. Dies geschah nicht des Humboldtschen Ideals allgemeiner Menschenbildung wegen, sondern um die Selektionsschranke des Besitzes mit einem gesellschaftlichen Bildungsmonopol zu komplettieren.

Die "mittleren Qualifikationen" blieben den bürgerlich-städtischen Realschulen vorbehalten, die in den Kommunen zuerst auf Basis bürgerlich-privater Initiative entstanden und erst im Zuge ihrer Verallgemeinerung auch öffentlich unterstützt wurden.

Die Elementarausbildung des Volkes mußte schließlich systematisch organisiert werden, als mit der Verdrängung der Manufakturen auch das Industrieschulsystem obsulet wurde. Dessen Anspruch, zur "Industriosität" zu erziehen und Bildungspolitik ansatzweise als Vehikel sozialer Emanzipation zu benützen, - "in den Schulen, oder nirgends kann eine Nation zu Industrie, wie zu jeder anderen moralischen und politischen Tugend gebildet werden"[202] - hatten aber die sich formierenden Fabrikschulen allzu drastisch zurückgeschraubt: der nur sich selbst als Schranke anerkennende Verwertungsimperativ des Kapitals hatte die Kinder als "Ersatzarbeiter" zu frühzeitig ihrer Arbeitspotenzen beraubt. Dieser Tatbestand verstieß zudem gegen die militärpolitischen Interessen der preußischen Monarchie. So mußte Staatsminister Hardenberg "besorgt" intervenieren, als er der physischen und psychischen Deformation der Rekruten ansichtig wurde, die perspektivisch Preußens militärische Großmacht abdecken sollten.

Aus diesen Gründen setzte sich, historisch diskontinuierlich, die preußische Volksschule als präferentes Institut der Elementarausbildung der ländlichen und städtischen Arbeiter durch. Diese wurden auf ihre veränderte Lebenssituation "vorbereitet" mit Religionsunterricht und Verhaltenskonditionierungen in einer Schule, die - so die These - als historisch neue Sozialagentur fungierte, mit sozialintegrativen Unterrichtsstrategien.

Nach der staatlichen Reform der Höheren Schule (Gymnasium), deren fortschrittliche Ansätze zum Politikum gerieten und von der Staatsbürokratie nach 1819 liquidiert wurden, blieben lediglich die privat von Kammern und Kommunen organisierte

bürgerliche Berufsausbildung und stellenweise die Realschulen autonome Institutionen, während schon die vereinheitlichende Elementarschulbildung, die Volksschulen, Formen politisierter pädagogischer Herrschaftsinstrumente anzunehmen begannen, welche die spezifisch preußisch-deutsche Erziehungsstrategie auszeichnen.

Daraus ergibt sich die These, daß jeder bürgerliche Reformversuch oder gar eine (eigenständige) Schulstrategie des "Proletariats" angesichts dieser explizit politisch-reaktionären Konstellation ohne Realisierungchance war.

4.3. Ökonomisch-politischer Strukturwandel und Schulreorganisation im Deutschen Reich

Obschon nach 1835 die erste "Industrialisierungsphase"[203] auch Deutschland überzog, die kapitalistische Produktionsweise gesamtgesellschaftlich vordrang, wurde kein diesem Prozeß korrelierendes System bürgerlicher Erziehung und Ausbildung, eine Schulreform politisch-praktisch durchgesetzt.

In der geschichtlichen Periode des "Vormärz" formierten sich i.d.R. aufgrund der Status- und sozialen Degradierung die ersten Lehrervereinigungen. Teilweise gehörten ihnen auch noch die Gymnasiallehrer an, die an der bildungsbürgerlichen Diskussion "pädagogischer Fragen" Interesse zeigten.[204]

Als aber die Verbandsorganisation der Lehrer nationalstaatliche und demokratische Bestrebungen erkennen ließ, wurde vom preußischen Kultusminister v. Altenstein die Kontrolle "politisch unzuverlässiger Elemente" verfügt. Nach dem Hambacher Fest, einem Focus nationaler und demokratischer Bewegungen in Deutschland, 1832, wurden in Bayern und 1842 in Preußen alle Lehrervereine verboten[205]. Die zum 1oo. Geburtstag Pestalozzis geplanten politischen Kundgebungen und Manifestationen wurden 1846 ebenfalls untersagt. Disziplinarische Maßregelungen der Lehrerschaft häuften sich.

Im Gefolge der 1848-er Revolution wurde zwischen dem 28. und 3o. September der Allgemeine Deutsche Lehrerverein gegründet (ADLV). Parallel zur Paulskirchenversammlung tagte vom 16. bis 21. Oktober ein Kongreß der Volksschullehrer[2o6]. Der ADLV verfaßte dort eine Petition, die Lehrerversammlung bei der Beratung der Schulartikel der Verfassung hinzuzuziehen. Ihr Programm forderte insbesondere[2o7]: **Simultanschule**, Unentgeltlichkeit des Schulwesens, Aufhebung der Privatschulen und die Hochschulausbildung aller Lehrer. All diesen essentials demokratischer Schulreformen wurde bekanntlich nicht einmal 1919 in vollem Umfang Rechnung getragen.

Nach der Niederlage der Revolution - in Preußen wurden am 29. Juni 1849 erneut alle Lehrerverbände verboten[2o8] und die politisch aktiven Revolutionäre der Lehrerschaft mußten emigrieren - beschäftigte sich der nun jährlich zusammentretende ADLV nur noch mit "schulbetrieblichen" Problemen. Eine historische "Berühmtheit" erreichten dagegen die Ausführungen des preußischen Königs, Friedrich Wilhelm IV., vor den Seminardirektoren der Volksschullehrerausbildung: "All das Elend das im verflossenen Jahr über Preußen hereingebrochen ist, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung der irreligiösen Menschenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue im Gemüt meiner Untertanen ausgerottet und von mir abgewandt haben".[2o9]

Die "Lehrerbewegung", gesellschaftspolitisch isoliert, zerbrach an diesen massiven staatlichen Repressalien; zu nennen wäre noch die Verfügung des preußischen Kultusministers vom 12. Juni 1851, die politische Zuverlässigkeit bei jeder Berufung und Anstellung zu überprüfen.[21o]

Da die politisch-ökonomisch privilegierten, beamteten Gymnasiallehrer aus berufsständischen Gründen ihren demokratischen Impetus aufgaben, hätte - so die These - die Volksschullehrerschaft ihre schulpolitischen Unternehmungen nur im Verein mit einem radikaldemokratischen Bürgertum und der entstehenden Arbeiterbewegung vorantreiben können.[211] Aus hier nicht im einzelnen[212] zu referierenden Gründen entstand aber nach 1848, unterbrochen nur von der "Neuen Ära",

eine vom ökonomischen Aufschwung induzierte Reformphase, 1858 bis 1862, ein schulpolitisch reaktionäres Moratorium, dessen Ausrichtung wesentlich die Bourgeoisie hätte verhindern können. Dazu sah sich diese aber nach der gescheiterten "Märzrevolution" schon gar nicht mehr veranlaßt.

In der Folgezeit und nach 1870/71 [213] entwickelte sich zwar der Kapitalismus zur dominanten Produktionsweise, aber nach erfolgter Reichsgründung oktroyierte der historisch verfestigte "wilhelminische Staat" ein "allgemeinbildendes Schulwesen" in der von ihm bestimmten dreigliedrigen Abstufung. Dafür ausschlaggebend war der mittlerweile sich anbahnende politische Kompromiß zwischen Bourgeoisie und Feudalaristokratie, die als politische Hegemonialfraktion den Staat und seine Apparate politisch und ideologisch so repräsentierte, daß daran jede Reorganisation des Staatsapparates Schule bis 1918 nicht vorbeikam. Die schulpolitische Interessenübereinstimmung zwischen Bourgeoisie und "halbabsolutistischem" Staat [214] (Scheinkonstitutionalismus) formierte sich deswegen, weil der Staatsapparat die Bildungspolitik interventionistisch jetzt zu Gunsten der ökonomischen Entwicklung umsetzte, indem er die fortschrittlichen Ansätze eines Bürgerrechtes auf Allgemeinbildung auch für die niederen Stände, das Proletariat, vor dessen Konsequenz die Großbourgeoisie zurückschreckte, verfassungsrechtlich und de facto eliminierte. So konnten zwar noch einige fortschrittliche bürgerliche Liberale, Diesterweg u.a., das Verbot der Kinderarbeit mit dem Regulativ von 1839 in Preußen erreichen, obwohl die Fabrikantenlobby bereits heftig protestierte. Aber alle schulpolitischen Reformversuche des Linksliberalismus, - ähnliches gilt für die katholische Soziallehre und den Sozialprotestantismus - [215] der die Anhebung des Bildungsniveaus der pauperisierten Unterschichten forderte, fanden nur bei Fraktionen der Handelsbourgeoisie Resonanz. [216]

Zwar realisierten auch die anderen Bourgeoisiefraktionen die sozialpolitische Inadäquanz einer mangelnden "Mobilität" der Fabrikarbeiter, die sich in der allzu frühen, einseitigen Gewöhnung und Orientierung an den jeweils besonderen Produktionsbedingungen der Einzelkapitale zeigte: Soweit also die

Arbeitsmarktlage in Richtung auf Mobilität und ideologische Konditionierung der Arbeitskraft der Arbeiterklassen und der Landarbeiter verbessert wird, hat die Bourgeoisie qua Staat Vergesellschaftung der Erziehung, die Verstaatlichung der Volksschule, ihre staatliche Kontrolle und gezielte Förderung durchaus zu würdigen gewußt.

In diese bildugnspolitische Landschaft paßten auch die 1854 primär gegen seit 183o/48 als "unsichere Kantonisten" vom Staat eingestufte Volksschullehrer erlassenen Stiehlschen Regulative[217] für den Unterricht der evangelischen Seminar-Präparanden der Monarchie. Diese schraubten den Unterricht in der Volksschule politisch-pädagogisch auf ein Qualifikations- und Lernminimum zurück und stellten die religiöse Unterweisung ins Zentrum.

Nach 1866 und 187o/71 - den erfolgreichen Reichsarrondierungskriegen der preußischen Monarchie - konnte der preußische König auch seinen Dank abstatten für vorbildliche Vaterlandsliebe und Herrschaftstreue, die die Lehrer[218] im Krieg unter Beweis gestellt hatten. In diesem nationalen Rausch, endlich auch gesellschaftlich aufgewertet, konstituierte sich der Deutsche Lehrerverein am 18. Dezember 1871 [219], der zwar verschwommen an der Hebung einer nicht näher definierten "Volksbildung" festhielt, aber die demokratisch-politischen Intentionen von 1848 zu Gunsten berufsständischer Integration aufgab.

Die Reichsgründung also brachte die endgültige Verstaatlichung des gesamten Schulsektors: Am 11. März 1872[22o] erließ der Kultusminister Falk ein Schulaufsichtsgesetz für alle öffentlichen und Privatunterrichtsveranstaltungen. Die Stiehlschen Regulative wurden noch im Oktober außer Kraft gesetzt durch die "Allgemeinen Bestimmungen"[221] für den Schulsektor: sie anerkannten die mehrklassigen Volksschulen, schrieben curriculare Innovationen vor (Realien), integrierten die "Mittelschulen" und begannen, die materielle Lage im Bildungssektor vorsichtig zu verbessern.

Die auf diese Weise von der staatsapparativen Spitzenbürokratie dosierte "Verstaatlichung" ist, obwohl Teile der Bourgeoisie vom Staat auch "Volksschulreformen" gefordert haben, ja fakultativ in den Städten privatbetriebene Ausbildungsstätten organisierten zur Ausbildung minimaler, konkreter Qualifikationsstandards, die die Defizite der Schulpolitik der "Stiehlschen Regulative"[222] kompensieren mußten, aus ökonomischen Motiven, z.B. der "Großen Depression" zwischen 1873 und 1896, linear nicht ableitbar:[223] Die These dazu wäre die vorrangig disziplinierende Funktion der "Stiehlschen Regulative" wurde gerade unter der "totalen" staatlichen Kontrolle des preußischen Staates weiterentwickelt zur sozialpädagogischen Präventivstrategie des ideologischen Staatsapparates Schule gegen die sich politisch 1875 in Gotha vereinigende Arbeiterbewegung, die Sozialdemokratie. Curricular wurden nämlich nur die anachronistischen Elemente der Regulative revidiert, aber keine "Allgemeinbildung", gar in Gestalt der Klassik, der Schiller, Goethe, Fichte oder etwa grundlegende physikalisch-chemische sowie biologisch und mathematische Erkenntnisse konnten in Preußen Eingang finden in die Schulen des "Volkes" - die These wird im folgenden schrittweise entwickelt und erhärtet.

Klar ist zum einen, daß mit dem sich gesellschaftlich durchsetzenden Kapitalverhältnis verallgemeinernde, "mittlere" Qualifikationsanforderungen im Bereich des Fabrik- und Handelsstandes auftraten, deren Ausbildung die privaten Träger aufgrund ihrer oft heterogenen Zuständigkeitsstrukturen nicht mehr vereinheitlichen konnten.[224]
Ohne die Vermittlungsschritte hier im einzelnen zu benennen, führte diese ökonomische, politische und ideologische Bedingungskonstellation prozeßhaft dazu, daß der Staat allgemeine Prüfungsordnungen erließ für die Real- und städtischen Mittelschulen.

Eine ähnliche Entwicklung, mit allerdings erheblicherer Autonomie durch das "Kammerwesen", zeichnete sich im industriellen und handwerklichen Fachschulwesen [225] ab. In dem Maße, wie nämlich die besonderen Verwertungsbedingungen der Einzel-

kapitale es immer weniger ermöglichten, den Arbeitern konkret-technische Qualifikationen ausschließlich prozeßimmanent zu vermitteln, wurden auch die bislang rein privaten Ausbildungsveranstalter tendenziell zurückgedrängt: 1878 wurde per Erlaß das gesamte technische Unterrichtswesen dem "Ministerium für geistliche und Medizinalangelegenheiten" unterstellt[226]. Die typische "Arbeitsteilung" gerade der Organisation im Bereich der "mittleren" Qualifikationen teils in Schulen, aber wesentlich in den Betrieben, hat sich bis ins präsente Duale System der Berufsausbildung der Bundesrepublik Deutschland verlängern können.[227]

Der durchschlagende Sachverhalt[228] des Verstaatlichungsprozesses des Schulsektors von 1872 bis 1878 lag aber andererseits in folgender "politisch determinierten" Konstellationen: 80% der Schüler wurden in die soziokulturelle Einbahnstraße der Volksschule geschickt. Während sich die Gymnasien schon aufgrund der von den "Unterschichteneltern" nicht aufzubringenden Schulgeldern völlig abgeschottet haben und die Oberschulen lediglich via Statuszuweisungen ein Berechtigungssystem für die politische und ökonomische Elite aus Feudalaristokratie, hohem Klerus, Spitzenbürokratie und Großbourgeoisie etabliert hatten, konnten auch die "vergleichsweise offenen Realschulen" schon der längeren Schulzeit wegen, von Proletarierkindern nicht frequentiert werden. Diese das 19.Jh. abschließende Phase der Reorganisation des deutschen Schulsektors, die Reorganisation eines ideologischen Staatsapparates, hat weder im Gymnasium noch im Realschulwesen zu bestandskritischen politischen Impulsen auf den Staatsapparat Schule geführt. Diejenigen bildungspolitischen Kontroversen, die für die letzten Jahrzehnte des 19. Jh. belegt sind im Bereich der "mittleren" Qualifikationen bei der Industrie (Leitung und Vorarbeit bei der Produktion, Ingenieure) traten auf, als Bismarck gleichzeitig Kanzler und Handelsminister, in dieser seiner Zuständigkeit die staatliche Reorganisation technischer Ausbildungsinstitute vernachlässigte.

Eine ähnliche Entwicklung vollzog sich im staatlichen "Fortbildungswesen", wo der Staat die Berufsausbildung von ange-

lernten oder Facharbeitern in höherem Ausmaß deswegen nicht übernimmt, weil Bismarck dem Handwerk politische Konzession einräumte, die noch seit der Gewerbeordnungsnovelle von 1869 herrührten. Im Gesetz über den sogenannten kleinen Berechtigungsnachweis, 1908, wurde den Meistern in der Lehrlingsausbildung und damit dem Handwerk eine monopolartige Stellung zugestanden.[229)]

Dennoch zeigten sich bereits im gesamten Ausbildungsbereich der "mittleren" Qualifikation jene von einer kapitalistischen Gesellschaftsformation produzierten Schranken, denen sich eine Bildungspolitik bei realtiv entwickeltem Stand des Kapitalverhältnisses konfrontiert sieht. Diese "objektiven" bildungspolitischen Restriktionen waren deswegen auch weniger politischer Natur oder Klassenkämpfen geschuldet, sondern eher dem im Kern ökonomischen Verlauf des Akkumulationsprozesses des Kapitals, welcher gerade in beruflichen Ausbildungssektoren exakte Planungen, aber auch private Organisationsvereinheitlichungen immer mehr verunmöglichte, so daß die betroffenen Kapitalgruppen nur in unterschiedlicher Form für die Ausbildung ihrer Arbeitskräfte staatliche Rahmenbedingungen und vor allem Subventionen forderten.

Die oben angeführten politischen Konstellationen des "Klassenkompromisses" zwischen Feudalaristokratie und Bourgeoisie, dessen Fundament der nach 1870/71 entstandene halbabsolutistische preußische Nationalstaat war, eskamotierte aber auch durchschlagendere Konfliktpotentiale für den Bereich der Bildungs- und Ausbildungshierarchie: die politischen Kampfaktionen um den staatlichen Ausbildungssektor konzentrierten sich überwiegend nach dem Entstehen eines Parteiensystems, von Interessenverbänden und Parlamentarisierung, also eines Systems von Staatsapparaten, in aller Regel auf die Schule des Proletariats, die Volksschule. VOIGT[230)] und v. WERDER[231)] haben die wesentlich auf die politische Konstellation des Hohenzollernstaates zugeschnittene Auseinandersetzungen zwischen preußischer Bürokratie, feudaler Repräsentanz in den Staatsapparaten, den "bürgerlichen" Parteien als Staatsapparaten sowie der in SPD und Gewerkschaften noch außerhalb des Staates organisierten Arbeiterschaft um die "Vergesellschaftung der Elementarausbildung" hervorgehoben.

Ihre Thesen wären im folgenden zu überprüfen:
Die "Allgemeinen Bestimmungen" FALKS vom Oktover 1872 bezeichnen einen für das 19. Jh. zentralen Knotenpunkt, an dem sich die Dimension des politisch-ideologischen Prozesses messen läßt auch für eine Reorganisation des "ideologischen" Schulapparates im Elementarbereich. These ist, daß dieser staatliche Reorganisationsprozeß der Schule in ökonomisch determinierten Qualifikationsanforderungen von Kapitalfraktionen nicht aufzulösen sein wird, sondern politisch-ideologisch "überdeterminiert" ist - dazu einige Überlegungen:
Zum Beispiel sahen die Lehrpläne der Volksschule[232] im einzelnen vor: Religion, Deutsch, Geschichte, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Singen, Turnen und Handarbeit. Der renommierte Schulhistoriker GIESE[233] beschreibt die Volksschule als in der Regel zweitklassig, mit Klassenfrequenzen von 7o bis 8o Schülern; nur 4% der Schulen um 19oo gingen über das 7. oder 8. Schuljahr hinaus. Auch diesen mit den genannten Unterrichtsfächern suggerierten Qualifikationskriterien sind mit größter Vorsicht realistische Funktionsleistungen des "Systems Schule" abzugewinnen. Die hohe Quote von Analphabeten[234] ist mehr als Indiz zu werten für eine auf dem Land nur sehr lax gehandhabte Staatsaufsicht über die Schulpflicht im engeren Sinn, aber für eine starke kirchliche Kontroll- und Aufbewahrfunktion: "Verallgemeinert" wurde aber ein moralisch-ideelles Aufrüstungsprogramm, "da die Geistlichkeit zum größten Teil die Ortsaufsicht weiterhin führte, lag das Schwergewicht immer noch beim Religionsunterricht".[235]

Zumeist wird in den Mittelpunkt der schulpolitischen Auseinandersetzungen deswegen auch der Kulturkampf des Bismarckstaates gestellt, in welchem sich das katholische "Zentrum" als Partei und politischer Konfessionsträger, als ideologischer Apparat profilieren wollte. Diese kirchenpolitische Kontroverse - "Abwehr aller gegen den konfessionellen Charakter des Volksschulunterrichts gerichteten Bestrebungen" - ist aber nicht gegen den staatlichen Träger als solchen, sondern als gegen die Dominanz der protestantischen Repräsentanz im Staatsapparat Schule gerichteter Angriff zu interpretieren.[236]

Die Industrieparteien (Nationalliberale und Freikonservative) votierten in dieser Frage nur graduell divergent: "Bei voller Achtung für die Freiheit der Konfession (ist) der staatliche Charakter der Schule aufrechtzuerhalten". [237] Die Nationalliberalen akzeptierten letztinstanzlich den "konfessionellen Religionsunterricht". Andererseits mobilisierten sie ihren politischen Einfluß dahingehend, "daß der Staat Herr in der Schule bleibt". [238] Auch die politischen Apparate des Linksliberalismus (deutsch-freisinnige Partei) modifizierten diese "staatsbejahende" Haltung nicht. Diesen "politischen" Prozeß könnte man also so interpretieren: den idelogischen Apparaten der katholischen und protestantischen Kirche und den entstehenden Parteiapparaten der Bourgeoisie, mit unterschiedlich gelagerten ökonomisch-politischen Präferenzen, ging es um die Konsolidierung des politisch-ideologischen Konsensus im preußischen Staat und seinen Apparaten.

Anders ist die "reformistische" Funktion - so die These - des Parteiapparates der SPD zu beurteilen, die in dieser Phase nicht im Kernbereich der Staatsapparate repräsentiert war, die mit einem "reformistischen" Programm auftrat (1869) und mit solchen "Praktiken" operierte, welche nicht ausschließlich, wenigstens aber nicht dominant staatspolitisch eingebunden waren und dennoch den Staat als Adressaten politisch-praktisch anvisierten.

In einer zweiten Phase erst organisierten sich die "Praktiken" der Arbeiterklassen politisch-ideologisch, auch "tagespolitisch" in Richtung auf die Staatsapparate; die reformistischen "Praktiken" gruppierten sich um die Veränderung der Verteilungsverhältnisse, auf eine staatliche Vergesellschaftung der Produktionsmittel. Die "revolutionäre" Zurücknahme dieser "etatozentrischen" Orientierung, die Demokratie und Selbstbestimmung als Organisationsressource der Agenten der bürgerlichen Gesellschaft politisch-praktisch einholt, ist, soweit historisch nachweisbar, nicht der Weg der deutschen Sozialdemokratie vor 1914 gewesen. [239]

Waren die ersten bildungspolitischen Aktionen und Programme, 1869 in Eisenach und 1875 in Gotha, noch voll und ganz damit beschäftigt, die gesetzlich in Preußen verbotene Kinderarbeit im Reich politisch-praktisch zu bekämpfen, wobei sie, wie Marxens Kritik am Gothaer Programm[240] nachwies, die Qualität polytechnischer Jugendarbeit ideologisch abwerteten, so forderte die SPD, neben der Trennung von Schule und Kirche, den "obligatorischen Unterricht in der Volksschule und den unentgeltlichen Unterricht in allen öffentlichen Bildungsanstalten".[241]

Im Gothaer Programm schlugen sich dann F. Lassalles reformistische Staatstheorie[242] und seine "Obrigkeitsfixierungen nieder", "deutsche Ansätze reformistischer Schulreformstrategien: "Allgemeine und gleiche Volkserziehung durch den Staat".[243] K. Marx,[244] theoretischer, aber nicht praktisch-ideologischer "Kopf" der deutschen Arbeiterbewegung, replizierte entsprechend: "Gleiche Volkserziehung? Was bildet man sich mit diesen Worten ein? Glaubt man, daß in der heutigen Gesellschaft (und man hat nur mit dieser zu tun) die Erziehung für alle gleich sein kann?[245] Karl Marx kritisierte scharf die unproblematisierte Vereinnahmung des Staates für die Erziehung:
"Ganz verwerflich ist eine Volkserziehung durch den Staat".[246]
Er plädierte für ein allgemeines Gesetz, das finanzielle Mittel für die Schulen und die Qualifizierung des Lehrpersonals verfügt. Marx sah ein anzustrebendes Modell in den Vereinigten Staaten realisiert, wo die staatlichen Inspektoren die Erfüllung dieser gesetzlichen Vorschriften überwachen, denn "die Erfüllung dieser gesetzlichen Vorschriften zu überwachen, ist etwas ganz anderes als den Staat zum Volkserzieher zu ernennen".[247] Als genauso untauglich kritisierte Marx, die Unentgeltlichkeit aus dem Steueraufkommen allgemein, also hauptsächlich der arbeitenden Klassen bestreiten zu lassen. Darüber hinaus - so Marx - hätten die programmatischen Ausführungen zur Schulpolitik der Arbeiterbewegung die Einrichtung (technischer Schulen theoretisch und praktisch) in Verbindung mit der Volksschule verlangen sollen".[248]
Ein Blick auf aktuelle schulpolitische Kontroversen verdeutlichte die theoretische Kohärenz der Marxschen Argumentation.

Das Sozialistengesetz von 1878 nahm der sozialdemokratischen Schulpolitik quasi in praxi ihre Illusionen über den Hohenzollernstaat, eine de facto über die Dominanz des militärischen Staatsapparates repressiv abgestützte monarchische Staatsform, deren "Scheinparlamentarismus" jeder Liberalisierung und demokratischen Reorganisation des hierarchisch strukturierten Schulwesens keine Chance ließ.

W. Liebknecht hatte dann auch, sieht man von hier nicht zu diskutierenden theoretischen Aporien ab, in seiner Schrift "Wissen ist Macht - Macht ist Wissen" und seinen vielen Beiträgen in Parlament und Parteipresse die Marxsche Kritik für die Schulpolitik der Arbeiterbewegung fruchtbar gemacht: "Der Staat, wie er ist, das heißt der Klassenstaat, macht die Schule zu einem Mittel der Klassenherrschaft".[249)]

Liebknecht sah in der preußischen Volksschule eine "Dressuranstalt": "Nicht das Denkvermögen der Kinder wird geweckt und geschärft, nicht die Kenntnisse der Natur und ihrer Gesetze ihnen eingeflößt, das Wesen der Menschen und der Gang menschlicher Entwicklung ihnen nicht klargemacht, nicht das Selbständigkeitsgefühl gepflegt: Das Gegenteil von alledem".[250)]

Liebknecht und die Sozialdemokratie verlagerten daraufhin das Gewicht ihrer Bildungspolitik. In der Partei und ihren Organisationseinheiten sollten zumindest keimhaft Ansätze zur Institutionalisierung einer sozialistischen Erziehung und Bildung der Arbeiterkinder verankert werden. Daneben konkretisierte Liebknecht die praktischen Forderungen reformistischer Bildungspolitik: Vergesellschaftung der Vorschulerziehung, Ausbau der Volksschule, wissenschaftlicher Naturkunde- und Geschichtsunterricht usf.

Insgesamt fielen aber Programmatik und praktische Politik der SPD erneut hinter die von Marx erarbeiteten Erziehungs- und Bildungsstrategien zurück. Die beschwörende Formel "unsere Partei ist eine Partei der Wissenschaft"[251)] konnte nicht verdecken, daß diese niemals eine systematische Schulreformstrategie realisieren konnte. Es reichte z.B. auch für eine

"reformistische" Massenpartei um die Jahrhundertwende nicht aus, daß Clara Zetkin 1906 auf dem Mannheimer Parteitag das anerkannte"Endziel" sozialistischer Schulpolitik, die polytechnische Einheitsschule,projektierte.[252]

VOIGT und TIETZE können aber doch zu Recht resümieren, daß die quantitative, die organisatorische Konsolidierung der[253] Arbeiterbewegung[254], vor allem der Versuch parteiinterner Gegenerziehung im letzten Drittel des 19. Jh. die Phase der "Politisierung des Erziehungssektors"[255] und die Klassenfunktion[256] der staatlichen Volksschule, den Hierarchisierungsprozeß im staatlichen Bildungsapparat "politisch-ideologisch "überdeterminierten"; was heißt, die historische Funktion des deutschen "allgemeinbildenden Schulwesens" entscheidend prägten. Die oberflächliche Rezeption der Marxschen Theorie[257] und die Vernachlässigung, die Lehrerbewegung und den Bildungsapparat strategisch in die Politik von SPD und Gewerkschaften einzubeziehen, sind einige Kernpunkte dafür, daß die Schulpolitik der Arbeiterbewegung sich gegenüber dem "militärischen Apparat" der wilhelminischen Monarchie nicht besser durchsetzen konnte: These ist, daß aufgrund der durchschlagenden Hegemonie des Machtblocks: Feudalaristokratie/Militär/Fraktionen der Bourgeoisie das "Unterdrückungsklassengleichgewicht" in den Staatsapparaten sich in einem Maße zu Ungunsten der abhängigen Klassen entwickelt hatte, daß selbst die Schule,[258] als relativ autonomer, ideologischer Apparat, die Ideologien des "Machtblocks", die Unterwerfung unter die autoritäre Militärmonarchie als "Untertan", ziemlich bruchlos reproduzierte und verfestigte.

Dieses Szenario zeigte auch der 7. Deutsche Lehrertag[259] des D L V, 1888, der die Einheitsschule bereits ad acta gelegt hatte. Zwei Jahre zuvor hatte der Lehrerverein bereits ein Reichsschulgesetz abgelehnt, ohne daß die Arbeiterbewegung selbst noch auf die Volksschullehrer Einfluß ausübte.

Zwar bildeten sich in Bremen und einigen Großstädten sozialdemokratische Lehrervereine, aber auch sie hatten höchstens punktuell lokale Bedeutung. Andererseits konstituierten sich am 6. Oktober 1903 die "akademisch gebildeten Lehrer Deutsch-

lands" (ab 1921 Philologenverband) und 1908 der "Bund der Schulreformer"[260], dessen Reformpädagogik sich aber vorrangig orientierte an der Durchlässigkeit zwischen Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschulen. Obwohl die Forderungen des übergreifenden "ständischen" Lehrervereins, DLV, der erreichte daß die Volksschullehrer Subalternbeamten gleichgestellt wurden, sich nur sehr unvollkommen durchsetzten, wurde dieser spätestens seit dem Lehrertag von 1912 in das ideologisch-politische System des Hohenzollernstaates integriert. Erstmals nahm der Vorsitzende RÖHL demonstrativ Stellung gegen die Sozialdemokratie.[261] Schließlich, bevor 50% aller Volksschullehrer in den imperialistischen Krieg zogen, gratulierte man 1913 dem "Friedenskaiser Wilhelm II." zum 25. Regierungsjubiläum.

Die von ihrer Klassenlage dazu disponierten Volksschullehrer konnten also auch in keiner Weise an die bildungspolitischen Ansätze von SPD und "freien" Gewerkschaften herangeführt werden.

Der schon vor dem Fall des Sozialistengesetzes von 1878 dann 1890 einsetzende Aufschwung von SPD und besonders den "freien" Gewerkschaften", die nunmehr als programmatisch-"revolutionärer"politischer und ökonomischer "Arm" der Arbeiterbewegung stärker gegen die Staatsapparate des imperialistischen Kaiserreichs operierten, war wohl der auslösende Impuls der am 1. Mai ergehenden "allerhöchsten Kabinettsordre" von 1889: "In erster Linie wird die Schule durch die Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterland die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen Verhältnisse zu legen haben (...) sie muß bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in ihrer Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem einzelnen und dem ganzen gleich verderblich sind".[262] Die explizit-politische-ideologische Okkupation des Staatsapparates Schule konnte nicht klarer definiert werden, als von jenem Kaiser des Deutschen Reiches, der einen "Neuen Curs" einschlagen wollte, von Wilhelm II.: "Schon längere Zeit hat mich der Gedanke beschäftigt, die

Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken"[263] - so die Ausführungen des Monarchen auf der Reichsschulkonferenz von 1890, die jede aufkeimende "Liberalisierung" im "Schulwesen" als subversiv etikettierte, d.h. faktisch illegalisierte.

Für die Verstaatlichung des Schul- und Ausbildungsapparates im 19. Jh. und dessen historische Hierarchie, die Qualifizierung in den Formen der ideologischen Unterwerfung organisierte, ist thesenhaft zweierlei zu konstatieren: Zum einen diente dieser Staatsapparat als "ökonomischer Hebel" dazu, bei noch entwickelter Gesellschaftsformation, kapitalistische Produktionsbedingungen bezüglich der Arbeitskraftqualifikation überhaupt erst zu ermöglichen. Ein allgemeinbildendes, bürgerliches Schulsystem kannte Deutschland insofern nicht, als die Organisation und Ausrichtung des gesamten Systems Erziehung und Ausbildung primär in den Händen der feudalkapitalistischen Staatsbürokratie lag. In dem Augenblick aber, als die "ökonomischen Qualifikationsinteressen" der Bourgeoisie vorrangig abzielten auf "mittlere", technische und berufspraktische Qualifikationsveranstaltungen in verallgemeinerter Form - jetzt bei entwickeltem Kapitalverhältnis - wiesen die unterschiedlichen Verstaatlichungsunternehmungen bereits den kapitalismuskonstitutiven Widerspruch zwischen allgemeiner Qualifikation der Arbeitskraft und privater, besonderer Verwendung im Verwertungsprozeß auf.

Auch in diesen systemischen Konfliktzonen von Staat und Einzelkapitalen konnte sich jedoch keine Klassenkämpfe und politische Aktionen der Bourgeoisie-Fraktionen gegen den Hohenzollernstaat auf Dauer entfalten, da feudalabsolutistischer Staat und die Fraktionen der Bourgeoisie sich bereits in ihrer ökonomischen und politischen Herrschaft vom Proletariat gemeinsam bedroht fühlten und so ihr "Kompromißgleichgewicht" auch in der Schulpolitik, besonders für die Volksschule, als sozialpädagogische Präventivstrategie stabilisierten. Die Bildungsstandards der Volksschule reflektierten nur minimale Kenntnisse, aber optimale Indoktrination religiös verbrämter politischer Herrschaftsansprüche. Wie Althusser, Bourdieu/Passeron u.v.a. zeigen: "einsozialisiert" qua Schule wurde ideo-

logisches Unterwerfungsritual als "legitimes Können"; konkrete Qualifikationen für die Volksmassen" wurde ideologisch und de facto entwertet. Nur in Parenthese ist anzumerken, daß der neuere Forschungsstand davon ausgeht, daß immerhin ein beträchtlicher Prozentsatz (26%) der "Schulpflicht" qua Gesetz nicht nachkam, Kinderarbeit fortexistierte (Inst. f. Sozialforschung 1979).

Das Spezifikum der preußisch-deutschen Hierarchie des staatlichen Bildungsapparates ist somit zwar auch von ökonomischen Motiven induziert, aber "überdeterminiert" durch die politische Konstellation[264], die ideologische Dynamik und das Feld der Klassenbeziehungen.

Die von GIESE dargestellte Situation des "deutschen Schulwesens" am Ende des 19. Jh. hat zumindest einige charakteristische Ausprägungen etabliert, die sich bis in die Grundzüge des dreigliedrigen Schulsystems der Bundesrepublik Deutschland zumindest bis zum Abschluß der Rekonstruktionsperiode, ja partiell bis zu den Schulreformen der sechziger Jahre erhalten haben:

- Volksschule mit niedrigem Bildungsniveau für die "Volksmassen"
- Mittelschulen, "die für die gehobenen Berufe des praktischen Lebens in Handel, Handwerk und Technik die Grundlage geben sollten",[265] für das mittlere und kleinere Bürgertum
- Gymnasien für bürgerliche, großbürgerliche und junkerliche Schichten
- außerhalb und teilweise neben den staatlichen Bildungsinstitutionen findet man eine bunte Palette privater Ausbildungsstätten, insbesondere die betriebliche Lehre und höhere technische Anstalten.[266]

Daß im Deutschen Reich Bildung und Wissen Privileg einer Minderheit blieben, die "mittleren" Qualifikationen nur peripher staatlich-zentral als "allgemeine Produktionsvoraussetzung" erfaßt und finanziert wurden, andererseits aber der "Militärapparat" die gesellschaftliche "Hegemonie" als "Klassenkompromiß" repressiv absichernd, zur "Schule der Nation" aufrückte, belegt die Struktut der Staatsausgaben von 1900

bis 1913 in v.H. aller Ausgaben:[267]

Quelle: F. Henning, a.a.O., Tab. 2o

Heer, Flotte	36%	
Kolonien	1%	(Länder- und Reichshaushalt zusammengefaßt, d.V.)
Soziale Ausgaben	3%	
Bildung	7%	
Schuldendienst	17%	(= wesentl. Militäretatposten, d.V.)
Sonstiges	36%	
	1oo%	

Vor allem die Volksschulen erhielten bei der hegemonialen Orientierung des Deutschen Kaiserreichs in der "imperialistischen Periode"[268] eine ideologisch durchschlagende Ausrichtung. Im dafür sensiblen Geschichtsunterricht[269] wurde neben dem schon immer offen antisozialdemokratischen "Lehrplan", gleichsam als positive Identifikation, jene nationalistisch-chauvinistische Ideologie forciert, die den Imperialismus "bildungspolitisch" transportieren sollte.

Diese Funktion und die dem Staat immer wichtiger erscheinende "motivationale" Disziplinierung der "Volksmassen" waren Gründe dafür, daß der jetzt offen imperialistische Staat die "Kontrolle" der allgemeinen Schulpflicht erheblich verschärfte.

4.4. Schlußbemerkung zur preußischen Schulpolitik.

Eine "Schulreform" oder zumindest die genannten bildungspolitischen Hauptforderungen, die SPD und Gewerkschaften gegenüber dem imperialistischen Deutschen Reich bis 1914 erhoben hatten, die allgemeine Grundschule und eine Berufsschule, konnten erst 1919 nach der Novemberrevolution - als sich das relative Klassengleichgewicht zu Gunsten der abhängigen Klassen und ihrer Repräsentanz der Sozialdemokratie verschoben hatte, daß der bürgerliche "Machtblock mit der SPD die "Hegemonie" organisieren mußte - verfassungsrechtlich verankert werden.

Obwohl auf der Reichsschulkonferenz 1920 [270] immerhin die exklusiven Vorbereitungsklassen der höheren Schulen eliminiert wurden und statt dessen Differenzierung und Selektion erst nach der 4jährigen allgemeinen Grundschule einsetzten, scheiterte aber eine offensivere Bildungspolitik der Arbeiterbewegung auch in der Weimarer Republik. Zwar diskutierte die Reichschulkonferenz noch Einheitsschulkonzepte, aber die Programme und curricularen Innovationen des Schulunterrichts degenerierten zu bloßer Makulatur, als sich auch in der Weimarer Republik [271] die politische Niederlage der Arbeiterbewegung abzeichnete. Ohne auf die spezifische Entwicklung in Weimar und unter dem Faschismus im einzelnen zu rekurrieren - sowohl der Schulapparat der Weimarer Republik wie auch die ideologische und politische Okkupation des Faschismus im NS-Deutschland haben sich geschichtlich in die Bedingungsgefüge deutscher Schulreformen eingeschrieben, die Literatur ist hier Legion! (vgl. E. Nyssen 1979) -, kann die These aufgestellt werden, daß die Gesamtstruktur des deutschen Schulsystems nicht als "Bildungsreform" gegen die ökonomisch-politisch und ideologisch herrschenden Klassen und die Staatsapparate erkämpft wurde (wie ansatzweise die Sozial- und Arbeitsverfassung), sondern auf ein politisches Kräftefeld hinweist, auf welches die organisierte Arbeiterbewegung bestenfalls reagierte, meist aber dessen Objekt abgab; ohne Versuch, die "reformistische" Dimension einer Schulreform politisch-praktisch, im Bündnis mit anderen Klassenorganisationen und den "politischen Apparaten" der liberalen Fraktionen der Bourgeoisie überhaupt nur anzuvisieren. [272]

5. Exkurs: Zur sozioökonomischen Klassenlage und zur Klassenposition - das Lehrerverhalten im Konflikt

Bei der bereits angestellten Betrachtung der "Binnenstruktur" des Schulapparates konnte auch aufgrund der nicht technologisch regulierbaren Interaktion zwischen Individuen, zwischen

Schülern und Lehrern, ein spezifischer Autonomiegrad im schulischen Bildungsapparat hervorgehoben werden.[273] Dieser wird aber sowohl durch den rechtlich normierten Zwangscharakter der staatlichen Veranstaltung, die Klassenherkunft der Schüler, den klassenspezifischen Selektionsprozeß der Schulstufenhierarchie und "exogene Störfaktoren", wie etwa die Lehr- und Lernmittelindustrie, aber insbesondere durch die über die staatlichen Verwaltungsapparate und Kultusbürokratien sich durchsetzenden politisch-ideologischen Interventionen, wie dies die Sozialgeschichte der deutschen Erziehung, ihre "Politisierung" (TIETZE) seit 1819, evident demonstrierte, ganz erheblich eingeschränkt.

Dennoch - systemtheoretisch argumentiert - ist der "Risikofaktor Lehrer" eine unplanbare Interventionsvariable für Veränderungen im Schulapparat.[274]

Im folgenden diskutiere ich die "Klassenlage" als sozioökonomische Schichtungskategorie.[275] Mit Klassenposition ist dagegen die Stellung des Lehrers gemäß der ökonomischen, politischen und ideologischen "Konjunkturen" bezeichnet, quasi die jeweils zeitgeschichtlich auszulotenden Rahmenbedingungen des Lehrerverhaltens. Die Frage "was ist Klassenbewußtsein", wie Georg Lukács[276] sie in die historische Debatte der Weimarer Republik eingebracht hatte, ist insoweit reformuliert: These meines Versuchs der Analyse des Schulapparates ist, daß eine Bestimmung der sozio-ökonomischen Klassenlage der Lehrer für die Funktions- und Formanalyse dieses Apparates eine Hauptdeterminante darstellt. Wissenschaftstheoretisch operiere ich im folgenden mit einem "offenen" Paradigma. Auf der Basis von und im Zusammenhang mit einer marxistischen Klassenstrukturhypothese diskutiere ich zwei Einstellungsuntersuchungen von Lehrerbewußtsein:

1. eine eher klassische Einstellungsuntersuchung und 2. eine im historisch politischen Kontext spezifisch lokalisierte Studie über Lehrerstudentenverhalten in und nach Streik-

situationen an der Universität Gießen und dem anschließenden Lehrerverhalten in der Ausbildungsphase. Dies entspricht den zur Zeit vorgeschlagenen Standards empirischer Sozialforschung.[277] Zur "Klassenpositionsanalyse" können dann lediglich heuristisch plausible Annahmen in ein Bezugssystem auf explorativer Ebene angesiedelt werden. (Poulantzas 1975/78)

Stabilisierende/destabilisierende Reorganisationsstrategien im Staatsapparat Schule haben sich im Kern über die Lehrer, ihre Bewußtseinsformen und (ständischen) Organisationen wirksam zu etablieren vermocht: deswegen linear von einer "Autonomisierung" des Schulsystems auszugehen, ist aber fiktiv. So haben Untersuchungen über das "Deutungsmuster" der Lehrer in den 5oer Jahren eine Phase der Schulentwicklung,[278] die sich fast völlig von unmittelbar "ökonomischen" Qualifikationsinteressen abgelöst vollzog, eine Korrespondenz mit dem gesellschaftlichen Normensystem der CDU/CSU, der politischen Restauration im "CDU-Staat" und seiner schulpolitischen Re-Agenturen interpretiert. Das für den "Berufsstand" der deutschen Lehrer dort insgesamt anzutreffende konservative und obrigkeitsfixierte "Rollenverhalten",[279] welches sich, geschützt und privilegiert durch den "Berufsbeamtenstatus", weit ab von "realer" Praxisrezeption, im dreigliedrigen Schulsystem durchgängig konstatieren ließ, entfaltete sich neben und außerhalb des unmittelbaren gesellschaftlichen Produktionsprozesses.

Die bundesrepublikanische Ideologie der "Mittelstandsorientierung" - hinsichtlich des beruflichen Status der Lehrer und ihrer überwiegenden Klassenherkunft verstärkt - und die ihr korrelierten schulischen Auslese- und Selektionsmechanismen[28o] haben daher ohne Zweifel eine gewisse Eigendynamik der Schulapparate freigesetzt, deren Kontingenz gegenüber gesellschaftlichen Strukturveränderungen, auf die diese Schulapparate in aller Regel äußerst schwerfällig reagierten, eben wesentlich an der "Lehrerrolle" festzumachen ist.

Dennoch können selbst die kritisch verfahrenden empirisch-analytische Sozialforschungsuntersuchungen über "Lehrerverhalten" nicht befriedigen, da sie in der Regel unter ausschließlicher Verwendung des Rollenbegriffs weder eine sozio-ökonomi-

sche Funktionsbestimmung der "pädagogischen Intelligenz" noch eine historische Einbeziehung gesellschaftspolitischer Auseinandersetzungen und ihrer komplexen Vermittlung mit den im Schulapparat agierenden Lehrer thematisch gemacht haben.

Im folgenden sollen zwei Einstellungsstudien und ihre Resultate referiert werden: die methodischen Aporien werden die Notwendigkeit der komplexeren klassenanalytischen Verfahrensweise erhellen.

In der ersten Untersuchung unterzog sich A. COMBE[281] nicht der Mühe, die politisch-gewerkschaftlichen Organisationsformen der Lehrer, die aufgetretenen Differenzen zwischen ständischer Ausrichtung (Philologenverband) und der DGB-Gewerkschaft GEW, seit dem Nürnberger Bundeskongreß 1968 (das Ausscheren des Bayerischen Lehrer- und Erzieherverbandes, die Konzepte des Deutschen Lehrerverbandes, die bildungspolitischen Diskussionen im DGB u.v.a.m. wurden erst nach Abschluß von COMBES Untersuchung relevant) näher zu beleuchten.

Ebenso dethematisierte Combe die durch die erschwerten Akkumulationsbedingungen des Kapitals von den ökonomischen Staatsapparaten eingeengten finanziellen Ressourcen der "Lehrerprivilegierung" (Planstellen- und Beförderungsstop, Rationalisierung und Effektivierung durch technologische Substitution), die er in seiner Analyse über die "gesellschaftlichen Voraussetzungen" des Lehrerbewußtseins nicht einmal diskutiert. Anzunehmen ist, daß auch zum Zeitpunkt der Combeschen Hypothesen über die Lehrerrolle sich bereits die Lehrerarbeitslosigkeit ankündigte. A. COMBE referierte die wesentlichen Befunde empirischer Sozialforschung: "Die Untersuchung hat gezeigt, in welch starkem Maß die Lehrer meist unreflektiert als Ordnungsfaktor des gesellschaftlichen Status quo wirken".[282] Da der "Funktionalisierungsdruck" politisch-ökonomischer Herrschaftsinteressen eine kritische Funktionsbestimmung des Lehrerberufs deformiere[283], sei der Lehrer "aufgerufen",[284] nur "rational geplante organisatorische und didaktische Inno-

vationen mitzutragen".[285] Gleichzeitig empfahl COMBE dem "kritischen Lehrer", die "destruierende Analyse" nachzuvollziehen, ob die "didaktischen Innovationen" möglicherweise nur "irrationalen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dienen".[286] Daß hier sehr traditionelle Einstellungs- und Sozialisationsforschung mechanisch angewendet wurde zum idealistischen Appell an Gesellschaftskritik, zeigt COMBES Hinweis auf diffuse "fortschrittliche Kräfte" in der Schule, die die "Korrumpierung" der technokratisch organisierten Schulreform erkannt haben und gleichzeitig deren immanente Chancen zu "subversiver" politischer Praxis wahrnehmen sollen.[287]

SCHMITT[288] kritisierte COMBE deswegen in der Regel zutreffend: "Wer im Jahre 1971 den Philologenverband und die G E W ohne nähere politische Differenzierung gleichstellt und meint, individualistische Verweigerungsakte gegen die Schulbürokratie würden politisch weiterführen, der produziert Illusionen, Hilflosigkeit und schließlich Resignation bei den Angesprochenen, weil er keine Vorstellungen über Grenzen und Möglichkeiten politischer Praxis durch reflektiert handelnde fortschrittliche Lehrer in der Schule hat". Der Mangel der Combeschen Studie, die letztlich sich erschöpft in einer Addition bekannter empirischer Befunde, liegt in der Ausblendung der historisch gerichteten Konstitutionsanalyse des Schulapparates, in der sozio-ökonomisch nicht ausdifferenzierten Übernahme des Rollenbegriffs und des Konzepts der Einstellungsforschung, die weder sozio-ökonomisch fundiert arbeitet noch politisch intervenierende Variablen, vor allem die Lehrerbewegung selbst, einbezieht.

Die Einstellungsstudien über die politischen "patterns" könnten auch mit den methodologischen Instrumentarien der empirischen Sozialforschung fruchtbarere Ergebnisse herausarbeiten: In deren Bezugsrahmen haben M. KAASE[289] u.a. eine vergleichende Länder-Studie zu politischem Verhalten Jugendlicher in demokratischen Staaten vorgelegt (Mannheim 1979). Darauf, vor allem auf deren Instrumentarien konnte hier nicht mehr eingegangen werden. KAASE u. a. scheinen aber die sozio-biografische Dimension systematisch auszublenden.[290]

Eine methodisch plausible, die jeweils aktuellen"Konflikte" als "intervenierende Variablen" der "Lehrereinstellung" mit aufzunehmende Arbeit hat A. Hopf präsentiert.

Der Untersuchungszeitraum der Hopfschen Studie fällt in das Wintersemester 197o/71. Ausgewählt sind "Junglehrer", die während der in Hessen virulenten Studentenrevolte in den aufgelösten Hochschulabteilungen für Erziehungswissenschaften in Gießen studierten.

HOPFs Studie ist trotz der nicht unproblematischen Verwendung protokollierter Intensiv-Interviews (nach dem Verfahren der summierten Einschätzung: Cluster-Analyse, d.V.) den meist unhistorischen, "klassischen Einstellungsstudien" der empirischen Sozialforschung vorzuziehen, da sie wenigsten anknüpfte am Lehrerverhalten in politischen Konflikten: "den Streiksemestern" 1969 und 197o in Frankfurt und Gießen und der zweiten Ausbildungsphase. Ihre Ergebnisse sollen deswegen referiert werden.

Unter hauptsächlich drei Gesichtspunkten: Gemeinwohlideologie, Ideologie des Sachzwangs, Staat und Politik unter Sachgesetzlichkeiten sowie schließlich bundesrepublikanische Wirtschaftsordnung, wurden die repräsentativ ausgewählten apl. Lehrer der damals 216 hessischen Hauptseminare interviewt. Dabei ergaben sich unterschiedliche und sehr widersprüchliche Statements dieser, wie Lepsius formuliert, in der Zeitdimension "kohorten- und milieuspezifisch" politisierten hessischen Junglehrerschaft.[291)]

Ad 1: Im Gegensatz zu BECKER u.a.[292)] stellte HOPF eine "Obsolenz der Gemeinwohl- und Harmonieorientierung"[293)] fest.

Ad 2: "Die beachtete Dominanz der Ideologie der Sachgesetzlichkeit bei mehr als der Hälfte aller Junglehrer hat als gesellschaftlich wichtiger Integrationsfaktor ihre systemadäquate Wirkung nachhaltig gezeigt. Ein so entpolitisiertes Politikverständnis läuft Gefahr, gerade von privaten Interessen, die es nicht wahrnimmt oder vernachlässigen zu können glaubt, in den Dienst genommen zu werden".[294)]

Ad 3: Es ergab sich eine Mehrheit für die neoliberale Wirtschaftsvorstellung. Diese Merhheit von 59,8% der Probanden "vertritt die Ansicht, die Wirtschaftsordnung sollte auf Privateigentum und unternehmerischer Eigeninitiative beruhen"... Obwohl 75,5% der Befragten die gesellschaftliche Bevorzugung der Privateigentümer von Produktionsmitteln ablehnen,[295] ergibt sich eine Mehrheit von 53% für das Statement: "Trotz Mitbestimmung sollte die Entscheidungsbefugnis beim Unternehmer bleiben".[296] 73,5% lehnen eine "revolutionäre Veränderung zu einer humanen und demokratischen Ordnung" ab, 2o% votieren positiv.[297] Erstaunlicherweise - siehe Mitbestimmung - findet sich eine relative Mehrheit von 48,6% "für die Vergesellschaftung der Hauptwirtschaftsbetriebe", die "allen Werktätigen" gehören sollen" dem gegenüber steht eine klare Absage von 69,9% an die zentrale Wirtschaftskontrolle durch den Staat.[298]

HOPF erklärte die nur scheinbare Widersprüchlichkeit zwischen "verkümmertem kritischen Bewußtsein und der entschiedenen Apologie neoliberaler marktwirtschaftlicher Mechanismen"[299] vorzugsweise dadurch, daß insgesamt den apl. Lehrer nur ein unbrauchbares, von Stereotypen und Vorurteilen geprägtes "Informationswissen" zur Verfügung stehe: eine von der Psychoanalyse und der Lerntheorie nachhaltig widerlegte Hypothese,[3oo] die von einem kognitiven "Überschuß" ausgeht.

Die "herrschaftssichernde Ideologie"[3o1] reduziert sich für HOPF auf den immer noch dominanten "Antikommunismus". Der "unkritische Gebrauch" solcher Begriffe wie "Unternehmer", "Arbeitnehmer", "freie Konkurrenz", "Verstaatlichung" und "Totalitarismus" wird von HOPF der mangelhaften Qualifikation angelastet, die "konstitutiven Strukturen unserer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zu erkennen".[3o2]

Ihren begrenzten Stellenwert hat diese empirische Studie, die sich an dem zeitgeschichtlich prägenden "Milieu" "linksradikaler" hessischer Universitäten und den dadurch beeinflußten Verhaltens- und Bewußtseinsformen der Lehrerstudenten orientiert, im Nach-

weis der von HOPF zusammenfassend interpretierten "politischen Perspektivlosigkeit im pluralistischen Bewußtsein" der Lehrer, der beobachteten Scheingegensätze und -Identitäten:

"Die Abhängigkeit des Bewußtseins von der beschränkten Wahrnehmung für ökonomische und gesellschaftliche Prozesse macht insgesamt verständlich, daß das konstatierte politisch gesellschaftliche Bewußtsein der Junglehrer äußerst schwach und widersprüchlich mit den realen ökonomischen Verhältnissen vermittelt und in sich selbst kaum zusammenhängen strukturiert ist".[3o3)]

Die festgestellten Veränderungen der Bewußtseinslage verweisen i.a. Regel auf die "Ideologie der Sachgesetzlichkeit", die - obwohl die sozialpolitischen Mißstände rezipiert werden - "die politische und soziale Entwicklung von ihrer historisch-ökonomischen Grundlage[3o4)] lösen.

HOPF entdeckte aber in diesem Sachverhalt einzig eine "ideologische Waffe", eine "neue Form von Antikommunismus", ohne diese Bewußtseinsformen sozio-ökonomisch und historisch selbst noch aufzuschlüsseln. Auch die kryptische Bemerkung, daß die "gescheiterte" antiautoritäre Studentenrevolte keinen "politischen Lernprozeß" und "sozialistisches Bewußtsein" erzeugte, indiziert die untersuchungstechnische Unschärfe und die an keiner Stelle seiner Untersuchung unternommene sozialwissenschaftliche Konzeptualisierung, die Begrenzung und mögliche Funktion von "Intellektuellenbewegung" differenzierter hervorzuarbeiten.

Das obligate Postulat, die gesellschaftspolitische Isolierung in Zusammenarbeit mit der "gesamten lohnabhängigen Bevölkerung zu überwinden",[3o5)] ein Weg, den nicht näher benannte "fortschrittliche Organisationen" bereits einschlüge, wird eher mystisch: weder wird die ökonomische und politische Bedingungskonstellation der Bundesrepublik Deutschland - Studentenrevolte nach 1967/68 und die reale Klassenkampfbewegung - sozialgeschichtlich reflektiert, noch verfügt HOPF über ein sozioökonomisches "Ensemble", die Klassenlage der Lehrer,

der pädagogischen Intelligenz, systematischer zu entfalten.

Einige grobe Ansätze zur Klassenlage der Lehrer sollen im folgenden skizziert werden, wobei aus arbeitsökonomischen Gründen die auch weitgehend noch nicht historisch aufgearbeiteten politischen Auseinandersetzungen im Hochschul- und Schulsektor und[3o6)] ihre Vermittlung mit konkreten Konflikten in anderen Reproduktionsapparaten zu solchen im Produktionsapparat in der Regel unberücksichtigt bleiben müssen.

Das Verdienst, klassentheoretisch fundierte sozioökonomische Analysen der "pädagogischen Intelligenz", wie sie bereits in der Weimarer Republik defizitär angestellt wurden,[3o7)] für die bundesrepublikanische Diskussion in allgemeiner Form rekonstruiert zu haben, ist F. HUISKEN[3o8)] wohl kaum abzusprechen. Im folgenden resümiere ich noch einmal seinen für die Bundesrepublik repräsentativ zu bezeichnenden "marxistischen" Ansatz.

F. HUISKEN beschrieb die spezifische Funktion des Lehrers, die ihn von den "Lohnabhängigen" sozio-ökonomisch so abhebt, daß die bei COMBE und teilweise HOPF nachzuweisende umstandslose Einfügung in ökonomische und politische Positionen (POULANTZAS), bzw. die ideologisch-vereinseitigende Erklärungsmuster der Abstinenz praktisch-politischer Aktivitäten dieses deutschen "Berufsstandes" doch hätten vermieden werden können. HUISKENS Ansatz soll u.a. deswegen knapp dargetan werden, um in einer anschließenden Kritik eine differenziertere Konzeption anzudeuten:
Der Lehrer fungiert als "ideologischer Agent" und spezifischer Kopfarbeiter, getrennt von den unmittelbar gesellschaftlichen Produktionsbedingungen. Er tauscht seine Arbeitskraft nicht gegen Kapital, sein Gehalt bezieht er vom Staat, der ihm einen Teil der gesamtgesellschaftlichen Revenue überläßt. Die Arbeit des Lehrers ist "gesellschaftlich notwendig" - Qualifizierung von Individuen, Reproduktion von durchschnittlich qualifiziertem Arbeitsvermögen -, aber nicht produktiv, weils diese aus dem Wertfonds, den die produktiven Arbeiter geschaffen haben, bezahlt wird. Die Aufwendungen für die "Produktion von Arbeitsvermögen", also auch die Personalkosten der Lehrer,

drücken unter den bereits skizzierten Bedingungen "ökonomischer Logiken" im Kapitalismus auf die Mehrwertraten (!) der Einzelkapitale; sie stellen insofern "faux frais" für unproduktive Dienste dar und verringern die Akkumulationsrate, weshalb Einzelkapitale und Staat sie der Tendenz nach möglichst herabdrücken. Doch selbst bei Bildungsbudget-Knappheiten finanzpolitisch restringierten "Ressourcen" können die rechtlichen (Beamter) und Besoldungsprivilegien niemals gänzlich abgebaut werden, denn sie sichern die Loyalität der "pädagogischen Agenten" des Staates; die Qualifizierungsarbeit der Lehrer subsumiert HUISKEN daher unter zwei Hauptaspekte: Zum einen werden sie allgemeinere und berufsunmittelbare Qualifikationen den Schülern zur Disposition stellen - auf die Problematik sogenannter unmittelbarer Berufsqualifizierung wurde bereits hingewiesen -, andererseits sollen sie als ideologische Identifikationsagenten gleichzeitig die gesellschaftlich dominanten Normen und sozialen Standards im Schülerbewußtsein verankern. Auf diesen Prozeß der Arbeitskräftequalifikationen, den ALTHUSSER in der Analyse der Formen der ideologischen Unterwerfung zusammengefügt hat, habe ich bereits verwiesen. Diese Formen bezeichnen den Ritualcharakter des schulischen Qualifikationsprozesses, sind also nicht mit Marx/Hegelscher Formbestimmtheit zu verwechseln und können selbst historisch variieren. (Becker/Wagner 1977).

Gebunden an die "Doppelfunktion" als ideologischer Agent und pädagogischer Kopfarbeiter, die ihre "Praktiken" im Schulapparat exekutieren, sind sie dazu prädestiniert, Ideologien zu produzieren"[309] als Transmissionsfunktionäre zwischen den Staatsapparaten und dem "Nachwuchs" der verschiedenen sozialen Klassen und Schichten die historische, politisch-ökonomisch dimensionierten Ideologien[310] zu vermitteln. HUISKEN arbeitet ideologische Widersprüche heraus, die - aufgrund einer von den "veränderten Verwertungsbedingungen" des Kapitals generierten - strukturellen Innovation im Staatsapparat Schule zu Kollisionen führten mit den tradierten Ideologemen besonders der Gymnasiallehrer ("Deklassierung"), aber auch der mit Beamtenstatus und Autonomiebewußtsein sukzessive aufgewerteten Volksschullehrer.

Ehe darauf noch näher einzugehen sein wird, soll noch HUISKENS Resümee festgehalten werden. Die "Kopfarbeiter" und "Transmissionsfunktionäre" gelten ihm als bedingt bündnisfähige "Mittelschicht". "In ihrer Widersprüchlichkeit gehört die Gruppe der Lehrer zum "neuen Mittelstand".[311] Sein fragwürdiges politisches "Schulreformkonzept" ist dann die "organisierte Zusammenfassung von Kämpfen des Proletariats und Teilen der Lehrerschaft".[312] Allzu "objektivistisch" werden von ihm "die Perspektiven", die existenten Organisationsbedingungen gewerkschaftlich organisierter Lehrer und die Funktionen der GEW abgehandelt: eine historische Analyse der bundesrepublikanischen Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung und eine Vermittlung mit der "Politisierung" der sozialen Bewegungen im Bildungsapparat nach 1945 gelingt auch HUISKEN nicht.[313]

5.1. Klassenlage und Lehrerbewegung

Bevor eine eigene Einschätzung der Klassenlage des Lehrers in der Bundesrepublik Deutschland umrißhaft angedeutet wird, ist noch einmal der von HUISKEN sehr ausführlich beschriebene sozialgeschichtliche Hintergrund der Klassenlage und Ideologien des "Berufsstandes" der (deutschen) Lehrer zu benennen. Im folgenden rekurriere ich also noch einmal auf die oben dargetane geschichtliche Hierarchisierung des Schulapparates hinsichtlich der Bewußtseinsformen und Ideologien der Lehrer.

Wie dargestellt, entwickelte sich in Preußen seit den ersten Ansätzen einer Verstaatlichung der Schule durch das Allgemeine Landrecht 1794 ein komplexes "staatliches Kontrollsystem" der "Träger" der Erziehungsarbeit,[314] (Einstellungs- und Ausbildungsvorschriften, Beamten- und Disziplinarrecht, Regulative, Lehrpläne usw.), das die sonst recht unterschiedlichen Lehrergruppen zu "ideologischen" Staatsagenten werden ließ.

Der 150jährige "Professionalisierungsprozeß der Lehrer, ihre Qualifikations- und Identifikationsarbeit im "relativ autonomen" Apparat Schule, disponierte sie zu einem wider-

sprüchlichen Selbstverständnis. Einerseits verstanden sie sich als "Staatsdiener", loyal ergeben einer autoritär-monarchischen Staatsobrigkeit, andererseits, z.B. im 19. Jh. die Gymnasiallehrer, sahen sie in sich "eigenverantwortlich operierende Wissenschaftler", denen die Verantwortung übertragen wurde, die geistige Elite der Nation heranzubilden.[315)]

Nach 1819, als der Neuhumanismus seiner bürgerlich-progressiven Inhalte verlustig gegangen war und die Gymnasien sich der politischen Restauration anpaßten, avancierten die Gymnasiallehrer, ausgestattet mit universitärer Ausbildung, Beamtenprivileg, hoher materieller Vergütung und damit einhergehender Aufwertung des gesellschaftlichen Prestiges, zu ideologischen Repräsentanten der bürgerlichen Klassen und zum festen Bündnispartner des politisch herrschenden feudalaristokratischen "Machtblocks".

Ihren Gegenpol in der Lehrerschaft bildeten zunächst Volksschullehrer: Ohne Beamtenrecht, akademische Ausbildung und unter ständigem Druck der lokalen klerikalen oder feudalen Staatsapparate, als "Träger" der Erziehungsapparate der niederen Schichten, für das "Proletariat", reproduzierten sie sich bei kaum zumutbaren Arbeitsbedingungen und bescheidener Besoldung mehr am Rande der Gesellschaft. Sie spalteten sich organisatorisch seit der Einführung der Schulpflicht von den Gymnasiallehrern ab - unterbrochen lediglich durch die Periode der gescheiterten bürgerlichen Revolution von 1848. Historiker bezeichnen ihre soziale Lage "proletaroide".[316)]

Warum sie gleichwohl kein Bündnis mit dem Proletariat schlossen, obwohl sie - mindestens im Vormärz - die "Einheitsschule" noch propagierten, vermag HUISKEN nur aus ihrer primären Funktion als "Kopfarbeiter" herzuleiten, die zudem sich in der Folgezeit sukzessive berufsständisch orientierten an dem Sozialstatus der Gymnasiallehrer.

Die formelle Gleichstellung mit den anderen Lehrergruppen integrierte auch die Volksschullehrer vollständig in den Staat und seine Apparate nach 19oo. Obwohl die Volksschullehrer die klassenspezifische Funktion der Schule quasi jeden Tag "erlebten", wenn ihnen in der Volksschule die Arbeiterkinder

gegenüber saßen, realisierten sie keine Solidarität mit ihren Herkunftsklassen, geschweige denn mit den Organisationen der Arbeiterbewegung.

Das demokratisch-fortschrittliche Proletariat der 1848er Bewegung (Gründung des ADLV durch F. Wander) der Volksschullehrer "geht in berufsständischer Borniertheit unter".[317] HUISKEN thematisiert schon hier nicht, ob vielleicht auch das "Kräfteverhältnis" die preußische Schulhegemonie der Bildungspolitiken über die Arbeiterbewegung dieser "Integration" Vorschub leistete. Diese historische Fehleinschätzung HUISKEN hält sich argumentativ durch:
In den aktuellen "bildungspolitischen Innovationen" des Bildungsapparates der Bundesrepublik Gesamtschule = materielle Aufwertung der Volksschullehrer und ideologische Annäherung - Mobilisierung undAusschöpfung der Begabungsreserven aller Schüler = ideologische Chancengleichheit - sieht HUISKEN zwar die "Deklassierung" der Gymnasiallehrer, aber für die Volksschullehrer nur eine Einebnung ehemals objektiver "standespolitischer Gegensätze", die lediglich tradierte Lehrervereine und Organisationen "Philologenverband/GEW) noch nicht "nachvollzogen" hätten. Daß diese Prognose fehlging, da die Stufenhierarchie der Lehrerausbildung[318] und auch der schulische Selektionsfilter zunehmend reinstrumentalisiert wird,[319] verdeutlicht die Schwäche der HUISKENSCHEN Vorgehensweise: die Eskamotierung der Analyse realer politischer ideologischer Konfliktebenen im staatlichen Bildungsapparat, der Schule, sowie die in dieser "Orthodoxie" verbreitete ökonomische Verengung der schulischen "Qualifikationsfunktion".[32o]

Ohne eine Strategie, die als "intervenierende Variablen" politische Konstellationen ins Verhältnis setzt zu dem sozioökonomischen Rahmen des Schulapparates ist aber auch die Bestimmung der Klassenposition und der Lehrer nur unvollkommen geleistet: "Denn Klassenanalyse meint, die Totalität der Bewegungen innerhalb und zwischen den Schichten und Klassen sich vollziehenden Veränderungen im Bewußtsein gesellschaftlicher Gruppen zu untersuchen."[321]

Obwohl diese Formulierung von G. Lukács m.E. die wissenschaftstheoretisch gebotenen Grenzen markiert, soll wenigstens ein theoretischer Ansatz zur "Klassenpositionsanalayse" der Lehrer vorgeschlagen werden, um dadurch einen systematischen Bezugspunkt zu bezeichnen, der die Verbindung andeutet zur "praktischen Klassenanalyse", ihre Einheit mit dem realen historischen Prozeß.[322)]

5.2. Anmerkungen zur Klassenpositionsanalyse

Klassenanalyse hat zum konstitutiven Gegenstand die Durchsetzung der allgemeinen, auch ungleichzeitigen Tendenzen von Kapital- und Klassenbewegung in einer bestimmten historischen Formation: den Modus der Vergesellschaftung, die Teilung der Arbeit, nationale und branchenmäßige Besonderheiten der Kapital- und Klassenaktionen und die dadurch hervorgetriebenen und auf sie zurückwirkenden Bewußtseins- und Organisationsformen der Klassen und ihrer Fraktion im Produktions- und Reproduktionsprozeß, vor allem die qua Staat und "Apparatesystem" hergestellten politischen "Kompromißgleichgewichte".

Die Analyse der Form und Funktion des Staates im kapitalistischen Reproduktionsprozeß ist immer schon konkrete ökonomische, politische und ideologische Analyse.[323)]

Folgende methodische Schritte markieren hierfür einen plausiblen analytischen Einstieg:

- begriffliche Entfaltung des Kapitals im allgemeinen von den einfachsten Bestimmungen bis zu den konkreten Formen an der Oberfläche der Gesellschaft in ihrer logischen Folge aufeinander: Klassenanalyse ist insofern auch(!) Wertanalyse.

- Betrachtung des jeweiligen historischen Durchsetzungsgrades der kapitalistischen Produktionsweise, d.h. der Modifikationen oder Beseitigung nationaler Besonderheiten innerhalb der sich als Tendenz durchsetzenden, auf allgemeiner Ebene dargestellten Bestimmungen.

- Konkrete Untersuchung des kapitalistischen Akkumulationsprozesses, der Form und Funktion der Apparate des Staates, der Strukturen des "ökonomischen, politischen und ideologischen Systems und der damit korrelierten Klassenbewegungen; letztere sind zu interpretieren hinsichtlich ihres präsenten politischen und organisatorischen Ausdrucks, sowie ihrer spezifischen Aktions- und Organisationsformen als "soziale Bewegungen": z.B. Studenten- und Schülerbewegungen, Jugendzentrenbewegungen, die Bürgerinitiativen, die m.E. politisch-ideologisch das Klassenkräfteverhältnis jeweils verschieben, stabilisieren/destabilisieren.

Auch auf bislang verstreute, in einem derartigen Kontext publizierte, klassentheoretisch gerichtete sozialstatistische Erhebungen[324)] kann nur hingewiesen werden (Herkommer 1976, A. Hopf 1974). Daraus erst könnte man auch für die Klassenanalyse der Position der Lehrer (Poulantzas) Kriterien erschließen. Hier ist es mir nur möglich, einige Gesichtspunkte exemplarisch anzudeuten, die erst im Rahmen einer interdisziplinär angelegten Projektstudie über die "Klassenlage" und "Position"[325)] der pädagogischen Intelligenz theoretisch und empirisch gehaltvoll konkretisierbar wären. Im folgenden referiere ich einige dahinzielende "Prolegomena" marxistisch orientierter Analysen:
Im Unterschied zur sozialökonomischen Klassentheorie ARMANSKI[326)] entfaltet KOSTEDE[327)] den auch bei HUISKEN verschwommen auftauchenden (Mittelschicht!,d.V.) Mittelklassenbegriff nur auf der Basis des kapitalistischen Akkumulationsprozesses - dem "inneren Motor der Klassenbewegung" -,[328)] der - spezifiziert - auch die "Lehrer" impliziert.

Dabei ist es zunächst evident, daß von einer einheitlichen Mittelklasse nicht die Rede sein kann. Nicht die Zuteilung oder Isolierung von Abteilungen der "Lohnarbeiter", die "Lohnabhängigkeit", ein Oberflächenbegriff, ist Ausgangspunkt, sondern die historisch-spezifische Form der kapitalistischen Lohnarbeit, als produktive, Mehrwert produzierende Arbeit. Kostedes These ist: "Ausgehend von und auf der Basis der

Marxschen Darstellungen der Bewegungen und Strukturen der Klassen der bürgerlichen Gesellschaft, gewonnen im Nachvollzug der Bewegungen der kapitalistischen Akkumulation, will diese Konzeption in der Analyse realer Klassenkämpfe hinterfragen, welche Bereiche der produktiven Klasse und der modernen Mittelklassen den zugespitzten und vielfältigen Torturen der kapitalistischen Verwertungszwänge unterliegend"[329], zum "historischen und realen Subjekt" einer transistorischen Klassenbewegung zusammengefügt hat.

Wegen der ökonomisch/politisch und ideologischen Heterogenität dieser "modernen Mittelklassen", vom Umfang und der Bedeutung sind "moderne Mittelklassen", die soziologisch signifikanteste Kategorie der Klassen in der Bundesrepublik - (circa 5o%)[33o], die aber vom "Proletariat" abzuheben sind, ist es nötig, die Klassenlage der Lehrer, ihre Funktion als "Staatsdiener" exakter zu bestimmen. Während die produktiven Arbeiter ihre Arbeitskraft unmittelbar gegen Lohn als Kapital tauschen, ihre Arbeit zum gegenständlichen Bestandteil des Kapitals wird, das sie als ihren Gegensatz permanent produzieren und dem sie unmittelbar subsumiert sind via Ebbe- und Flutperioden des industriellen Zyklus (permanente Arbeitsplatzgefährdung etc.), ist dies schon bei den meisten "Fraktionen" der "modernen Mittelklasse" nur sehr eingeschränkt der Fall.

Im Unterschied zu allen anderen "Fraktionen" der "modernen" Mittelklasse, deren quantitative Ausdehnung nicht die qualitative Prädominanz des produktiven Sektors im entwickelten Kapitalismus tangiert, ist nun die charakteristische Funktionsbestimmung der Lehrer sehr eng mit der konkret-nützlichen Seite ihrer Arbeit, der Produktion von Arbeitsvorgängen", und ihrer ideologischen Funktion im Staatsapparat Schule gekoppelt.

Wenn die Lehrer auch im Bereich der "modernen" Mittelklassen anzusiedeln sind, so scheint deshalb doch die von ARMANSKI gewählte Klassifizierung, "unproduktive staatliche Lohnarbeiter", die Funktion dieser Abteilung der pädagogischen Intelligenz im Staatsapparat präziser zu erfassen.

Dies einmal deswegen, weil die Lehrer nicht nur dem Akkumulationszyklus nur sehr vermittelt unterworfen sind, in der Regel sogar einen unkündbaren Beamtenstatus einnehmen, sondern darüber hinaus, weil sie vom Staat als Arbeitgeber aus gesamtgesellschaftlicher Revenue ihre Vergütung erhalten. In diese Form der staatlichen Lohnarbeit geht also insbesondere die spezifische "Ideologie" des klassenneutralen Staates ein. Zudem unterscheidet sie der konkret-nützliche Charakter ihrer Arbeit, die Herstellung "allgemeiner Produktionsbedingungen" hinsichtlich der Arbeitskräftequalifikationen noch einmal von anderen Abteilungen innerhalb der staatlichen Lohnarbeiter (Polizist, Zollbeamter, Arzt, Konjunkturplaner etc.), welche im Bereich nicht immer exakt zu trennender Staatsfunktionen und Staatsapparate agieren.

Zwar geht das Interesse des Kapitals und des Staates allgemein dahin, die Kosten gerade auch für die "Staatsfunktion" Bildung der Arbeitskräfte zu minimieren, da diese als Abzug vom gesellschaftlichen Akkumulationsfonds erscheinen und "faux frais" darstellen. Aber im Bereich der Bildung entstehen wie oben bereits ausgeführt, "politische Integrationskosten"[331], die eine gewisse Elastizität bedingen gegenüber den "Bildungsbudget-Systemgrenzen"[332] und Redistribuierungsaufgaben des Staates.

"Klassenlage" und "Bewußtsein" der Lehrer als unproduktive staatliche Lohnarbeit, ihre exklusive Position innerhalb der Mittelklassen, ist im Kern also an zwei Kriterien festzumachen:

1. Die politisch-ideologische Fixierung an die Staatsloyalität, die vom Akkumulationsprozeß und ökonomischen Bewegungstendenzen des Kapitals, zumindest bei "normalen" Konjunkturzyklen, relativ abgekoppelte Interessenlage als staatliche Lohnarbeiter.

2. Der "Gebrauchswert-Charakter" ihrer pädagogischen Dienstleistung und die besonderen Bedingungen der "Subsumtion" ihres Arbeitsprozesses.
   Als Kopfarbeiter und "pädagogische" Sinnproduzenten sind sie "organische Intellektuelle" (Gramsci) des schulischen Staatsapparates.

Inwiefern aber Friktionen in diesen Bereichen auftreten und ob diese tradierte Bewußtseins- und Aktionsformen aufbrechen[333], müßte in der Form "intervenierender Variablen" krisentheoretisch zu diskutieren sein: Dies vor allem, um einigermaßen plausible Politisierungsstrategien für eine Schulreform anzudeuten, die nicht unhistorisch verfahrenund globale Vereinheitlichungs- und Bündnisstrategien für die Aktionspotentiale der Lehrerbewegung aprioristisch den Organisationsbedingungen der Arbeiterbewegung zuschlagen bzw. unterordnen.

5.3. Aktuelle Widersprüche der Klassenposition der Lehrer

Wenn man die Interessenlage der staatlichen Lohnarbeiter, hier der Lehrer, benennen will, so muß man notwendig vom Staat und seinen Apparaten ausgehen.

Ausgestattet mit einer Reihe von Staatsfunktionen beherrschen der Staat und seine Apparate eine Summe von Institutionen mit eigenen "Gruppen" von diesen subsumierten "Dienern", den "Staatsdienern".

Als Auch-Besitzer der Revenuequelle der Arbeit unterscheiden sich aber die Staatsagenten in ihrer Mehrheit von den anderen Lohnarbeitern dadurch,daß sich ihre partialen Interessen aufgrund ihres "Nichtunterworfenseins" unter die ökonomischen "Logiken" der Einzelkapitale auch in spezifischer Form äußern müssen. Ihr Interesse[334] an der Erhaltung der eigenen Revenuequelle ist im Kern identisch mit der erhofften Aufrechterhaltung des politischen Status quo der Staatsfunktion, in deren Bereich sie agieren.

Da sie die zyklischen Schwankungen der Akkumulation des Kapitals nur in konjunkturellen "Einbrüchen" und durchschlagenden Krisensituationen konkret erfahren, die Lehrer sehr lange in ihrer Funktion als "Ideologieproduzenten" keine unmittelbare stoffliche Gefährdung ihrer Revenuequelle zu gewärtigen hatten, besorgte sie die Instabilität des politisch-ideologischen Systems, der Wechsel in den Kontrollinstanzen ihres Bereichs der Staatsfunktion und die Usurpation bestimmter Staatsapparate durch die in Wahlen konkurrierenden politischen Parteien.

Die Kontinuität und die relative Kontingenz im Staatsapparat Schule realisierte sich aber erst mit der allgemeinen Einführung des Berufsbeamtentums, das zwar "Sonderinteressen" - Freizügigkeit,Streikverbote etc. verletzte, aber mit spezifischen Privilegien - Unkündbarkeit, hoher Pensionsanspruch, Wohnungsbeschaffung, Krediterleichterung, außergewöhnliche soziale Absicherung usw. - eine loyale Gefolgschaft von Staatsdienern, am sozioökonomischen Interesse orientiert, zu sichern vermochte.

Daraus ergibt sich auch eine allgemeine, "normativ"/"instrumentelle"[335] Interessenlage: "Wirtschaftswachstum" und politische Stabilität. Die eher berufsständische"Bornierung" orientiert sich an steigenden Staatseinkünften aus vermehrtem Steueraufkommen und der Notwendigkeit kontinuierlicher Besoldungsanhebungen.

Zu zeigen ist nun, inwieweit schließlich doch der Kapitalzyklus, der "Zwang" zur Einsparung von "faux frais" auch im Bereich der Staatsfunktion Bildung eine durchschlagende materielle Gefährdung der Arbeitsplätze, historisches Pendant ist etwa die "Unterprivilegierung" der Volksschullehrer im 19. Jh., impliziert.

Meine in Teil B noch zu entwickelnde These geht zwar von komplexen kristentheoretischen Annahmen aus: aber die Restriktionen im Bildungsapparat, die Arbeitslosigkeit von über 17ooo Lehrern 1979 in der Bundesrepublik können zunächst als ökonomische "Krisenerscheinung" bei der Reorganisation des politisch-ideologischen Konsensus interpretiert werden.

Vehikel zu dieser krisenhaften Entwicklung war seit 1973/74 die mit dem Zwang des Kapitals staatlicherseits begründete Effektivierung des gesamten Bildungsapparates. Diese vermittelte eine "Ökonomisierung" zunächst der personellen Seite der staatlichen Qualifikationsveranstaltung, d.h. des "Arbeitsprozesses" der Lehrer.

Der Rahmen des "Arbeitsprozesses" des Lehrers ist gekennzeichnet durch eine starke Arbeitsintensivierung,[336] die wesentlich der-m.E. ideologisch-politisch vorgegebenen - Restriktion des Bildungsetats geschuldet ist:[337] Wegfall von Entlastungsstunden, Einführung einer Unterrichtsverpflichtung für Referendare, hohe Klassenfrequenzen, Abbau der Lehrmittelfreiheit, die Liquidierung "pädagogischer Freiräume" und "Unterrichtsreflektion" durch solche Lehrplanrevisionen, die jede "unkontrollierte" Lehrer/Schüler-Interaktion verunmöglichen sollen etc. - dies sind einige charakteristische Symptome.[338]

Reaktionen auf die intensivere "Abpressung" von Mehrarbeit auf der Basis eines noch wenig veränderten, dem Staat und seinen Apparaten "subsumierten Arbeitsprozesses" sind erste Versuche von Dienst-nach-Vorschrift-Aktionen, "alternativen" Schulen[339] bis hin zu Beamtenstreiks, stärkeren gewerkschaftlichen Organisierungen und gemeinsame Lehrer/Eltern/Schüler-Aktionen usf.[340]

Aufgrund der Tatsache, daß einerseits die Form der Arbeit auch bei den Staatsbediensteten "Lohnarbeit" darstellt, andererseits die Belastung der Lehrer nicht wesentlich, oder doch zumindest nicht allzu forciert, gesteigert werden kann - aber die "Notwendigkeit" zur Verringerung von "faux frais" nach wie vor ins Feld geführt wird -, ist in der Dynamik dieser Entwicklung die stufenweise Durchsetzung struktureller Veränderungen des Arbeitsprozesses auch der Lehrer nicht gänzlich aufzuhalten.[341]

Ihre Analogie zu den historisch vorhergehenden Prozessen im Produktions-und Zirkulationsbereich liegt u.a. in der Einführung eines gleichförmigen und steuerbaren Arbeitstempos,

welches die "Produktivität" bedeutend erhöhen soll. Wird diese Vermittlung in Produktions- und Zirkulationssphäre weitgehend durch die Einführung der Maschinerie und der reellen Subsumtion der Arbeitsprozesse geleistet, so kann dies aufgrund psychosozialer Schranken schulischer Lernprozesse nicht als Modell für den Bereich der "Produktion" von Arbeitsvermögen dienen. Wenngleich die konjunkturpolitische Manipulierbarkeit von Sachinvestitionen günstiger ist als die von Personalausgaben, wird sich auch der Anteil von "Lernmaschinen" nur bedingt erhöhen lassen, jedoch dort, wo dieser möglich ist, durchsetzen.

Ebenfalls wird über Zwischenstufen die größere Arbeitsteilung (Team-Teaching, Trennung von Leistungs- und Vermittlungsfunktionen, Lehr- und Verwaltungsfunktionen), eine standardisierte Lerntechnik angestrebt werden, die durch normierte Leistungsmessung bzw. ein "objektiviertes" Notengebungsverfahren (Normtests, psychologische Tests etc.) komplettiert wird. In diesem Zusammenhang ist auch der Aufspaltung der Schulklassen im Zuge der Reorganisation des dreigliedrigen Schulsystems in Leistungskurse eine wichtige Rolle zugekommen. Indem die "schwieriger" qualifizierbaren Schüler "ausgegrenzt" und von besonders ausgebildeten Lehrern betreut werden, können nämlich auf der anderen Seite Durchschnittsniveau-Lernkurse etabliert werden, die immerhin einer operationalisierten Unterrichtsgestaltung entgegenkommen. Dies entspricht der "technokratischen" Variante der Gesamtschulentwicklung.[342)]

Diese grob skizzierten Entwicklungstendenzen könnten mit der "Interessenlage" und den "Bewußtseinsformen" der Lehrer konfrontiert werden. Die Bedrohung des "Wertes seiner Ware Arbeitskraft" kann tendenziell auch den Lehrer über seine Eingebundenheit als "Agent" der ideologischen Staatsapparate hinausführen: Der Abbau der "Besonderungen" der schulischen Arbeitsplatzsicherheit, die Intensifikation der Arbeitsprozesse rechtfertigt perspektivisch eine solche Annahme. Bezogen auf die 2. Bestimmung der Form des Lehrerbewußtseins, die Trennung von Hand- durch die "intellektuelle" Arbeit, lassen sich ebenfalls einige Tendenzen für die Erodierung des "Pädagogen-Bewußtseins" empirisch aufzeigen. Nicht zu

unterschätzen ist nämlich in diesem Kontext die "destruierende" Kraft der Durchsetzung "technokratischer Reformen" in der Schule, die den noch immer vorhandenen ständischen und auch den neuhumanistischen Erziehungsidealen einen Großteil ihres Nährbodens entzieht: Hierfür steht die partiell anomische Protesthaltung in der Lehrerschaft, ihre Abkehr von "geistiger Autonomie" und "normativer Orientierung".[343)]

Der Zwang zur Erhaltung/Vermehrung der Revenue müßte m.E. die Lehrer aber zuerst in erhöhtem Maße ihrer "revenuequellenspezifischen", sozio-ökonomischen Interessenlagen annähern und sie in eine "Koalition" (untereinander) führen, um ihre Interessen gewerkschaftlich gegenüber dem Staat artikulieren zu können: als quasi gewerkschaftspolitische Fraktionierungen.

Die sozio-ökonomische Angleichung aber an die Situation am Arbeitsplatz im "öffentlichen Dienst" wird auch Kampfformen der Arbeiter/Angestellten der Staatsapparate in die ökonomisch-materiellen Auseinandersetzungen des relativ autonomen Bildungsapparates einführen: Es sind bereits Streiks im öffentlichen Dienst, etwa gemeinsam von DGB/ÖTV und GEW, initiiert worden.[344)]

Dabei könnte Arbeitszeitverkürzung,[345)] ein aktiv erkämpftes Streikrecht für öffentliche Bedienstete, die eigene, doch noch recht ständische Interessenlage in einen solidarischen Rahmen stellen. Dafür ist der erreichte Grad der gewerkschaftlichen Organisierung und die Qualität der inhaltlichen bildungspolitischen Forderungen ein Index. In diesem Zusammenhang müßten die "Bildungspolitischen Thesen des DGB"[346)] und die verschiedenen Streikversuche der GEW untersucht werden. In Ansätzen wird dies in Teil B dieser Arbeit erfolgen.[347]

Zusammenfassend ist über die "Klassenlage" und "Position" der Lehrer folgendes festzuhalten: Als Lohnarbeiter beim Staat, der die gesamtgesellschaftliche Reproduktion vor allem ideologisch-hegemonial stabilisieren soll, sind sie vom industriellen Zyklus partiell und in vergleichsweise geringerem Maße betroffen...

Die jeweilige Form der Subsumtion der Lohnarbeit unter das Kapital bzw. den Staat ist aber mit entscheidend für die Möglichkeit zur Durchbrechung der politisch-ideologischen Fixierungen.[348] Dieses erscheint für die Fraktion staatliche Lohnarbeiter, die Lehrer, aber schon deswegen recht schwierig, weil der "Pädagoge" des Schulapparates zum einen gleichsam professional die Trennung von körperlicher und intellektueller Arbeit klassenspezifisch reproduziert und zum anderen weil zumindest die verbeamteten Lehrer die gesicherten gehaltlichen Gratifikationen in der Regel ideologisch in Verbindung setzen mit ihrer Deutung des Staates als neutraler, über allen Klassenwidersprüchen stehender Instanz.

Für eine "emanzipative" Interessenpolitisierung (BAHRO)[349] der Lehrer in der Bundesrepublik rechtfertigt sich vor diesem Hintergrund und beim augenblicklichen Kräftekompromißgleichgewicht, auf das ich in Teil B noch eingehen werden, G. Armanskis[35o] These, daß diese "emanzipativen Praktiken" "ohne Zusammenhang mit und Führung durch die Lohnarbeiter in Produktion und Zirkulation" im größeren Umfang wohl ohne Realisierungschance bleiben.

Für die "unproduktiven" pädagogischen Lohnarbeiter der Staatsapparate, vor allem auch die Lehrer, läßt sich aber eine allzu strikte Differenz zur Krisenauswirkung des industriellen Zyklus wenigstens dann nicht mehr aufrechterhalten, wenn deren Interessenlage auch ökonomisch-finanziell tangiert wird. Ebenso deutete sich eine unmittelbare Veränderung ihres Arbeitsprozesses an, Teilzeitbeschäftigung, Fremdbestimmung ihrer Unterrichtsorganisation und die Arbeitsplatzunsicherheit: all diese Prozesse bestimmen die unterschiedliche sozioökonomische Lage der Lehrer in vergleichbaren Ländern, in Schweden, Italien, USA, Frankreich und der Bundesrepublik.[351]

Aus diesem komplexen Faktorenbündel, vor allem aber der Intensivierung des Arbeitsprozesses und der potentiellen Arbeitslosigkeit der Lehrer müßten sich zunächst ökonomische, vor allem gewerkschaftliche Abwehrreaktionen entwickeln.

In diesen oppositionellen "Praktiken" sind potentiell "Lernprozesse" begründet, die eine Reihe derjenigen Ideologiekonditionierungen des Lehrerbewußtseins, wie sie die Studie von HOPF deutlich belegt hat, sukzessive abbauen können. Wenn sich ökonomische Übergangsforderungen schließlich nicht auf Besoldungsfragen reduzieren lassen, sondern mit den "emanzipativen"[352] Qualifikationsinteressen anderer Fraktionen der Mittel- und Arbeiterklassen im Zusammenhang gesehen werden (BAHRO), könnte eine Orientierung des Lehrerverhaltens auch gegen die kapitalistische Form und den Inhalt des schulischen Qualifikationsprozesses den tradierten Modus der Schulreformpolitik transformieren. Diese gewerkschaftlichen Forderungen,[353] vor allem die legitime Forderung nach einer Arbeitszeitverkürzung, begründeten zudem auf organisatorischer Ebene eine durchsetzungsfähige Kooperationschance im Bezugssystem des die Bundesrepublik dominierenden sozialdemokratisch-gewerkschaftlichen Politikmodus.

Auf der Basis einer gezielten Option für tragende essentials derjenigen Bildungsreformen, die mit den Schlüsselbegriffen Selbstbestimmung und Demokratie von der SPD/FDP im Bildungsbericht'7o programmatisch-ideologisch formuliert wurden,[354] könnten ständische Ideologien abgebaut und mögliche Aktionsformen[355] für schulpolitisch engagierte Lehrer, Schüler und Eltern - zuerst auf der Ebene "gewerkschaftspolitischer Fraktionierungen - im Sinne einer "humanen" Schulreform praktisch werden: Diesen m.E. historisch möglichen Lösungsansatz werde ich aber erst in Teil B dieser Arbeit konkretisieren können.

6. Zusammenfassung: Thesen zur Konstitution und Funktion des Staatsapparates Schule.

Der ideologische Apparat Schule, eine vom unmittelbaren Arbeitsprozeß abgehobene, weder von "Primärgruppen" noch von religiösen "Praktiken" eingebundene, in diesem Sinn besondere

Qualifikationsveranstaltung für Individuen ist - bei limitierter Produktivkraftentwicklung - in stationären und nichtkapitalistischen Gesellschaftsformationen nicht erforderlich; dies korrespondiert mit dem historischen Befund.
Gleichfalls kann man sagen, daß der statische Charakter des frühmittelalterlichen bäuerlichen und handwerklichen Arbeitsprozesses keine ausreichende ökonomische, politische und ideologische Basis abgibt für ein "ausdifferenziertes" und spezialisiertes gesellschaftliches Subsystem Schule".[356]

In der handwerklichen Produktionsweise wurden die tradierten, teils hohen Qualifikationsstandards via familialistisch-paternalistischer Meisterlehre den auszubildenden Individuen prozeßimmanent weitergegeben. Das "Systemziel" - in geschichtlicher Beschränkung - war die historisch mögliche "Entfaltung" menschlicher Fähigkeiten innerhalb der von Subjekten beherrschten Prozeßeinheit von Erziehung, Kultur, Religion, Bildung und Arbeit.

a) Historisch wird diese entwicklungsgeschichtliche Identität der in Produktionsgemeinschaften lebenden, arbeitenden und lernenden Individuen destruiert, ihr individueller Bildungsprozeß aufgebrochen, beim Entstehen einer bürgerlichen Gesellschaft und der seit dem 13./14. Jh. sich diskontinuierlich durchsetzenden kapitalistischen Produktionsweise.

   Hierbei transformiert sich das Systemziel: Die Arbeitsprozesse heben ab auf die Produktion von Waren, "weil und sofern sie materielles Substrat, Träger des Tauschwertes sind.[357]

   Die damit einhergehenden ersten Klassenspaltungen im Erziehungs- und Ausbildungssystem: die Institutionalisierung pädagogischer "Praktiken" in ideologischen Apparaten neben dem "kirchlichen Staatsapparat" (Gramsci, Althusser) und außerhalb familialer Reproduktion, die Klosterschulen, Akademien, städtische Bürgerschulen, die seit dem 13. Jh. auftreten, sind aber eben noch nicht gesellschaftlicher Ausdruck einer "Besonderung" des "Systems Erziehung und Ausbildung" für die überwiegende Mehrzahl der unmittelbaren

Produzenten. Es sind dies vielmehr Lehranstalten, welche nur Kinder der privilegierten ständischen Elite - hoher Adel, Klerus, städtische Patriziate und gehobenes Zunftbürgertum - frequentieren.

Andererseits ist damit die familial beschränkte Möglichkeit gleicher Erziehung aller Kinder de facto schon aufgehoben; es wird nämlich mittels der Institutionalisierungen dauerhafter pädagogischer "Praktiken" ein soziales Berechtigungssystem aufgebaut, das nun i.a.R. die politischen und ökonomischen Führungspositionen gesellschaftlich-pädagogisch über einen ideologischen Filter zuweist.

b) Die diesen Sachverhalt reflektierende "genetisch-funktionalistische Systemtheorie"[358] verfährt beim Auflisten der konstitutiven Elemente eines "bürgerlichen Erziehungs- und Ausbildungssystems" im Kern eklektisch: "Entwicklung der Produktivkräfte, fortschreitende Arbeitsteilung... Erfordernisse wirtschaftlichen Wachstums und politischer Herrschaftsstabilisierung".

Hypothese des vorliegenden Versuchs, Schulentwicklung zu interpretieren, ist hingegen, daß - die historisch unterschiedliche- "Freisetzung" der Mehrzahl der unmittelbaren Produzenten von den materiellen und soziokulturellen Determinanten ihres Arbeits- und Lebenszusammenhangs durch das Kapitalverhältnis als gesellschaftliches Subjekt und der Doppelcharakter des, teils noch formell subsumierten Arbeitsprozesses als Verwertungsprozeß, die systemisch-konstitutiven Möglichkeiten involvieren, Bildung und Sozialisation der Individuen auf eine Institution außerhalb des von ihnen nicht mehr subjekthaft beherrschten Arbeitsprozesses zu verlagern: den ideologieproduzierenden Apparat Schule.

Dieser ist zu kennzeichnen als besondere Qualifikationsveranstaltung zur Modifikation des Arbeitsvermögens der Individuen; deren Qualifikationen werden "produziert dem objektiven Arbeitsprozeß entsprechend, aber unabhängig von ihm".[359]

Althusser formulierte dazu die Kernthese: Die schulische Qualifikationsveranstaltung findet statt "in den Formen der ideologischen Unterwerfung", eine historisch-spezifische Lernform der Sozialerfahrungen als Qualifizierung und Sozialisation. Der Apparat Schule ist auf dieser gesellschaftlich-historischen Stufe also ebenfalls zu klassifizieren als eine zusätzliche Sozialisationsagentur, welche die auftretenden Sozialisationsdefizite - Familie, Stände, Kirche - kompensieren soll.

Präzisiert man an dieser Stelle die nur scheinbar autonome schulische "Qualifikationsfunktion" so zeigt sich, daß diese auch mit der von Althusser eingeführten Form der ideologischen Qualifikation nicht einfach identisch ist.

Sowohl die historische Rückblende wie neuere Untersuchungen zur allgemeinbildenden Schule begreifen diese als gesellschaftlich geformte, zusätzliche Sozialisationsagentur,[360] die über Status - und Normenzuweisungen sozialintegrativ und kompensatorisch in das "Bildungsschicksal" der Schüler eingreift.

Dies vor allem deshalb, weil die über die primäre Sozialisation hinausgehende Beschneidung der Familien-Interaktion,[361] der sogenannte Funktionsverlust der "modernen Kleinfamilie", substitutive Vergesellschaftsformen erfordert, also sich die individuellen Bildungsprozesse und Rollenidentifikationen in den Bereich zunehmend vergesellschafteter Institutionen, z. B. das Schulsystem, verlagern.

Die in den Stufenhierarchien der Schule vermittelten "Lernleistungen" und Qualifikationskriterien sind nun nicht schlichte Abspiegelung der Organisation und Herrschaftsstrukturen des kapitalistischen Produktionsprozesses, auf dessen Funktionsablauf sie dennoch die Schüler in "pädagogischen Praktiken" vorbereiten.

Hypothese für den Schulapparat ist, daß vornehmlich der technologisch durchrationalisierte kapitalistische Produktionsprozeß eines diesem vorgeschalteten Schulapparates

bedarf, der "ideologische" Konditionierungen in der Form dauerhafter pädagogischer "Praktiken" institutionalisiert: als ideologischer Apparat, der bei bestehenden "Klassenkompromißgleichgewichten" (Gramsci/Althusser) den "hegemonialen Konsensus" der abhängigen Klassen politisch organisiert, wird er zum Staatsapparat. [362]

Diese pädagogischen Praktiken könnten als "Negativqualifikation" in einem Maße an Relevanz gewinnen, wie jede Friktion der kapitalistischen Organisation der Arbeit - spontane Streiks, "Sabotage", Bandgeschwindigkeitskontrollen - deren Systemziel infrage stellt, weil dieses eo ipso Disziplin und "Realangst" des Arbeiters immanent kaum noch zu internalisieren verspricht. Die an Marx orientierte Sozialpsychologie [363] gesellschaftlicher Autoritätsträger [364] interpretiert die schulische Sozialisationsagentur in der Regel als "Akkulturationsinstanz": "Je gesellschaftlich wichtiger die Unterlassung einer betreffenden Handlung ist, desto weniger kann sich eine Gesellschaft auf die bewußte und Realangst vor Strafe verlassen". "Die Modernisierung der Rolle der Schule begründet eine OECD-Studie folgendermaßen: "Heute benötigen die Arbeitgeber in der Bundesrepublik Deutschland ebenso wie anderswo Arbeitskräfte, die in der Hauptsache aufgrund positiver innerer Motivation anstatt mit Hilfe negativer äußerer Sanktion am besten arbeiten". [365] Ob und in welchem Umfang die Schule solche kulturelle Integration, die institutionalisierte "multistrukturierte Interaktion" [366], den pädagogischen Transfer einer "politischen Sozialisation" etwa für die Arbeiterkinder tatsächlich noch leistet, wäre empirisch abzusichern; dabei ist anzumerken, daß bislang nur methodisch unausgewiesene Studien aus den USA diese These zu erhärten versuchen.

c) Die "Binnenstruktur"-Schule, insbesondere die Lehrer/Schüler-Interaktion im Unterricht, ist mit den Kategorien der Kritik der politischen Ökonomie nicht aufzuschlüsseln.

Die notwendige, nicht-produktive Arbeit des Lehrers - dieser tauscht seine Arbeitskraft nicht gegen Geld als Kapital, sondern wird vom Staat aus gesamtgesellschaftlicher Revenue bezahlt - konsumiert der Auszubildende, der Schüler, als individuelle Dienstleistung. Resultat des so gefaßten Schulunterrichtes als eines "Produktions- und Konsumtionsverhältnisses" ist aber ein immaterielles Produkt, das Arbeitsvermögen des Schülers, welches von seiner Person, der physischen und psychischen Existenz, nicht abzutrennen ist.[367)]

Für den Kapitalisten als Käufer des "produzierten Arbeitsvermögens", das ihm der Arbeiter zur Verfügung stellt, erweist sich der Wert des in der Schule produzierten Arbeitsvermögens aber erst ex post, nach der produktiven Konsumtion im Arbeitsprozeß. Die vom Lehrer ausgestellten Diplome, Zeugnisse und Gutachten, die den Schüler "bewerten", sind vor allem Ergebnis des "szenischen Arrangements" im Schulapparat und der Interaktion; obwohl der institutionalisierte "Zwangscharakter" des staatlichen Qualifikationsprozesses diesen nun entscheidend prägt, ebenso die Klassenherkunft des Schülers und die "Lehrerrolle", entzieht sich der Schulunterricht exakter Messung und enthält "Unplanbares", das "positiv"[368)] formuliert, dem Lehrer potentielle Freiräume für seine Entscheidungen bietet und dem Schüler Möglichkeiten, im sozialen Prozeß Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren"[369)]

Trotz instabilisierender Effekte - Kultusbürokratien, Schulverwaltungsinstanzen, Lehrpläne- und exogener "Störfaktoren[370)]" etwa die Lehr- und Lernmittelindustrie - mobilisiert der Schulapparat eine nicht zu unterschätzende Eigendynamik: eine korrekte Input-Output-Analyse wird also der "Bildungsökonomie" so recht nie gelingen. Auch der hochtechnologisierte Unterricht besitzt jene "relative Autonomie", die einen permanenten "Risikofaktor" für Kapital und Staatsapparate bedeutet.

Diesen spezifischen Autonomiegrad des Bildungsapparates machen auch Ronge/Schmieg fest an der "Lehrerrolle", die "inhaltlich

kaum vollständig manipulierbar ist".[371] Dagegen ist zu sagen, daß weniger die "Lehrerrolle" zu analysieren wäre, sondern die "Klassenlage" der "pädagogischen Intellektuellen"; ihre "Klassenposition" als unproduktive staatliche Lohnarbeiter in der "Konjunktur" der in sich heterogenen Mittelklassen. Da diese aber der Bewegung der zyklischen Verlaufsform des Kapitals nur indirekt über den "Steuerstaat" unterworfen sind und wegen ihres sozialen Status als "Berufsbeamter", werden sie in ihrer Tätigkeit als "Ideologieproduzenten" und "Geistesarbeiter" relativ autonome Bewußtseinsformen, vor allem die affirmative Klassentrennung von Hand- und intellektueller Arbeit[372] favorisieren.

Auch diese Bewußtseins- und Aktionsformen der Lehrer sind immer nur konkret-historisch und im Zusammenhang mit den Konfliktschwellen im Feld der Klassenbeziehungen, ihrer Apparate und relativen Eigenlogiken zu deuten - und nicht umstandsloser Ausgangspunkt von Emanzipationsstrategien in Richtung auf gesellschaftliche Selbstbestimmung. Der "restringierte Autonomiegrad" auch der Binnenstruktur der Schule ist eng gekoppelt mit den gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen in den staatlichen Bildungsapparaten, so daß auch konzessionierte Freiräume sehr schnell eingeengt bzw. liquidiert werden mittels auf "bestandskritische" Konfliktpotentiale reagierender Staatsinterventionen.

d) Gegenüber idealistischen Erziehungskonzeptionen und dem unkritischen Anknüpfen an "frühbürgerliche" Pädagogik ist darauf zu insistieren, daß "Schule" primär als Funktionssystem der Gesellschaftsformation begreifbar ist und nicht umgekehrt.

Selbstzweckcharakter der Erziehung und davon inspirierte Schulreformbewegungen unterstellen dem Schulapparat im Kapitalismus eine illusionäre Gestaltungsdynamik.

Um die materielle Klassenbasis von Schulreform zu bezeichnen, ist auch zu rekurrieren auf die - stricto sensu - ökonomische, politische und ideologische Reproduktionsfunktion der Schule im Kapitalismus: Die "normativ/instrumentell"[373] determinierten "Qualifikationen" für den Schulapparat lassen sich so

differenzieren: Die Qualifikationssoziologie unterscheidet zwischen "Qualifikationen" für den konkreten Arbeitsprozeß (Geschicklichkeit, Materialkenntnisse, kognitive Instruktionen: Produktivitätsqualifikationen) und solchen für den Verwertungsprozeß (Fleiß, Ausdauer, abstrakte Arbeitstugenden: "ideologische" Intensivitätsqualifikationen). Analysiert man deren Typologien im Verhältnis zueinander, zunächst entlang der Entwicklung des Kapitalverhältnisses und dann deren Erscheinungsformen für die jeweiligen historischen Phasen, so ergibt sich, daß das "allgemeinbildende" Schulwesen primär "ideologische Intensivitätsqualifikationen" ausbildet.[374)]

Gleichwohl existierte immer eine historisch begründete Sockelqualifikation: Lesen, Schreiben, sprachlicher Fundus und Grundkenntnisse von Institutionen, Technologien sowie mathematischen Basisoperationen, die eine Voraussetzung abgeben, sich im entfalteten kapitalistischen "Beschäftigungssystem" überhaupt "bewegen" zu können. Diese "Qualifikationen" werden in den kapitalistischen Gesellschaftsformationen im Rahmen formeller, schulischer Bildungspraktiken-"Ideologien" - zu erwerben sein, wenn auch zu bedenken ist, daß der Modus familialer Vergesellschaftung, peer-groups und die Massenkommunikationsmittel die ideologischen "Qualifizierungen" und ihre "Bruchstellen" mitbedingen.

Die der kapitalistischen Produktionsweise "zugeschlagene" Grundlagenqualifikation variabel zu disponierender "Arbeitskräfte" setzte aber das Bildungssystem schon beim Auftreten konkurrierender Einzelkapitale in die Grenzen des Widerspruchs von gesellschaftlicher Produktion und privater Aneignung. Der Bildungsapparat ist "ökonomisch" von diesem gesellschaftlichen Verhältnis bestimmt. Das "flüssige" Arbeitsvermögen zu immer besonderen Ausbeutung ist "ideologischer" Ausdruck des gesellschaftlichen Klassenverhältnisses.

Daß die optimale Zufuhr "adäquat ausgebildeter und sich "freiwillig" auf dem Arbeitsmarkt verkaufender Arbeitskräfte in der Tendenz liquidiert wird durch den konkurrenzbornierten Profitmechanismus, ist "ökonomisch" ausschlaggebend für die

Abtrennung der Qualifikation vom unmittelbaren Produktionsprozeß. Diese "Qualifikationsveranstaltung" ist insofern nur zu begreifen, als eine "relativ autonome" Institutionalisierung jenseits des Kapitalverhältnisses, aber keine unabhängige: "Die Abtrennung ist notwendiges Resultat kapitalistischer Produktion und Ausdruck der Subsumtion von Ausbildung unter das Kapital."[375)]

e) Um den politischen Prozeß, den gesellschaftlich historischen Rahmen der staatlichen Schulreform überhaupt interpretierbar zu machen, kann nicht einfach die kapitalistische "Formbestimmtheit" der schulischen Qualifikation, sozusagen als allgemeine Produktionsvoraussetzung, dem kapitalistischen Staat subsumiert werden.

In einem Exkurs wurde daher demonstriert, daß sich Staatsfunktionen in den Bildungsapparaten und politisch-ideologische Konflikte im Staatsapparat nur erläutern lassen im Kontext einer Betrachtung des (krisenhaften) Verlaufs ökonomischer, politischer und ideologischer Prozesse der kapitalistischen Produktionsweise in der Gesellschaftsformation: es wurde auf ein "Totalitätsparadigma" verzichtet. Diskutierbar ist hier das historische Verhältnis von Kapitalreproduktion und schulischem Bildungsapparat.

Dabei wurde für Preußen-Deutschland im 19. Jh. folgendes herausgestellt: Historisch ist eine Vergesellschaftung des "Systems Erziehung und Bildung" korreliert mit der spezifischen Durchsetzung des Kapitalverhältnisses einer Gesellschaftsformation, der relativen Mehrwertproduktion und auch der materiellen Verselbständigung des Produktionsprozesses von den unmittelbaren Produzenten, der reellen Subsumtion der Arbeitsprozesse unter das Kapital.

Dadurch, daß die Staatsapparate Preußen-Deutschlands des[376)] 19. Jh. unter der Hegemonie des im Staat als "Machtblock" repräsentierten Feudaladels die kapitalistischen Produktionsbedingungen initiativ mitgestalteten, erklären sich auch die historisch beschränkten Gestaltungsdynamiken der

schulischen Staatsfunktionen:

Das Gymnasium fungierte besonders seit der "Restaurationsperiode", 1819, als Selektionsfilter und klassenspezifische Bildungsstätte für die recht minoritäre gesellschaftliche Elite aus Adel, Klerus, Spitzenbürokratie und Großbourgeoisie, ohne daß "ökonomische Qualifikationsinteressen" auf die Ausbildungsinhalte durchschlugen. Der schon denaturierte Neuhumanismus diente in aller Regel als ein die herrschende Klassenkonstellation ideologisch sicherndes Bildungsprivileg. Die "Realia" drangen nur allmählich vor in den Bildungskanon des Gymnasiums.

Parallel entwickelten sich nach 189o aber die ersten Ansätze eines Oberrealschulwesens. Die sog. "mittleren" Qualifikationen in den Real- und Mittelschulen sowie die entstehenden berufsbildenden "Tätigkeitsschulen", die dort partiell vermittelten kognitiven Lerninstruktionen und berufspraktische Qualifikationen wurden, in der zweiten Hälfte des 19. Jh., zwar von den Apparaten des Staates aus "ökonomischen Motiven" gefördert und dem eigenständigen städtischen Schulwesen oder dem Kammersystem zum Teil entzogen (Duales System). Auch kann man ansatzweise doch von sozialen Statuszuweisungen via Mittelschulen sprechen: politisch-ökonomische Führungskader rekrutierten diese aber kaum.

Das Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872 wurde dann zur Grundlage eines langfristigen Säkularisierungstrends. Die "Verstaatlichung" der Schule brachte nicht vorrangig die Kontrolle der "Fachkompetenz" im Schulunterricht, auch nur unzureichende materielle Besserausstattung.

Konstitutiv wurde aber die Staatsfunktion der "preußischen" Volksschule. Diese nämlich avancierte 1872, gemäß den ein halbes Jahrhundert gültigen "Falkschen Allgemeinen Bestimmungen", zum zentralen ideologischen Hebel der Schulpolitik im 19. Jh., als die feudale Agrarverfassung Deutschlands sich umstrukturierte in eine "industriekapitalistische" und als sich die "hegemoniale" Basis formierte für den Imperialismus

Deutschlands vor 1914.
Wie gezeigt, etablierte die Volksschule nur minimale konkrete Qualifikationsstandards, aber sukzessive Kontrollen motivationale Disziplinierung[377]: bei entwickelteren Klassenkämpfen, besonders 189o nach dem Fall des Sozialistengesetzes, bezog der Volksschullehrplan neben der staatsbürgerkundlichen "Aufklärung" über die Sozialdemokratie die Propagierung chauvinistischer Ideologien in den Volksschulunterricht[378] ein; - dies mit der "obrigkeitsstaatlichen" Intention, daß auf jene Weise die imperialistische Großmachtpolitik, der Klassenkompromiß, den der feudalaristokratische Militärapparat des Deutschen Reiches, bei ungleichzeitigen Produktionsweisen Feudalismus/Kapitalismus, stabilisierte, ideologisch auch über den Schulapparat in dessen pädagogischen "Praktiken" hineintransformiert wurde.

In dieser gesellschaftlichen Hegemoniekonstellation - so läßt sich resümieren - lag die historische Bedingung für die Invarianz, Undurchlässigkeit und Kontingenz des "dreigliedrigen deutschen Schulwesens" seine politisch-ideologisch "überdeterminierte" Grundstruktur, die erst durch den Ersten Weltkrieg von 1914-1918, die hegemonial restruktierten "Klassenkräftefelder" auch in Deutschland, auch im ideologischen Staatsapparat Schule "bestandskritisch" unterminiert wurde: die politischen, ideologischen und ökonomischen Hegemonialverschiebungen des Klassenkräfteverhältnisses wurden erst nach 1918/19 in der Weimarer Schulkonferenz 191o formellrechtlich bestätigt.

f) Der Exkurs über die Staatstheorie hatte zum Ergebnis, daß der Bezugspunkt für Kapitalstrategien und Klassenaktionen, bei entfaltetem Kapitalverhältnis hinsichtlich des Schulapparates bislang "werttheoretisch", "ökonomistisch" mit MArxens Gesetz vom tendenziellen Fall der Profitrate fixiert wurde (in der Bundesrepublik Altvater, Hirsch usf.).

Diese Problematik für die Bildungspolitik wurde von ALTVATER/HUISKEN [379] so thematisiert: "Da der Wert der Arbeitskraft durch ihre Ausbildungskosten mitbestimmt wird, ist eben schon die Prozedur der Qualifikation, die Ausbildung der Arbeitskraft, für den Verwertungsprozeß des Kapitals von Bedeutung." Staatliche Bildungspolitik, so lautete die These, ist fehlinterpretiert als schlichte Agentur kapitalistischer Interessen, sondern "politischer Ausdruck der Widersprüche kapitalistischer Reproduktion". Mit den Kategorien der Kritik der politischen Ökonomie bilanzieren die Autoren: "Sie (die staatliche Bildungspolitik, d.V.) dient also nicht bloß kapitalistischen Interessen", sondern erschwert zugleich auch die Kapitalverwertung, "in dem der Wert der Arbeitskraft gesteigert, der Mehrwert und vermittelt die Profitrate gedrückt werden. Staatliche Bildungspolitik ist demnach in den Notwendigkeiten des Arbeitsprozesses die Arbeiter den technischen, organisatorischen und kommunikativen Bedingungen permanent anzupassen (Veränderung der Berufsstruktur) und den Grenzen, die durch die Folgen einer Wertsteigerung der Ware Arbeitskraft auferlegt sind, befangen."[380]

Diese werttheoretischen Prämissen, die "ökonomischer Logiken" staatlicher Schulpolitik bedürfen, wenn nicht gar der Korrektur - BAETHGE[381] nennt sie infolge "des Abstraktionsniveaus der Kategorien der Kritik der politischen Ökonomie relativ global und historisch unspezifisch, so doch einiger intervenierender politischer Variablen und historisch-aktueller Konkretisierungen.

So konvergieren etwa im Kontext marxistischer Theorien operierende politisch-ökonomische Analysen des "allgemeinbildenden Schulwesens" meist nur darin, daß der "Output" des Schulsystems sich darstellt in immer "abstrakteren" Qualifikationen: "Das wachsende Tempo des fixen Kapitalumschlages, Resultat der Mobilmachung der Kapitale gegen den Fall der Profitrate und für die eigene, führt zur tendenziellen Unfähigkeit des Ausbildungssystems, fertige Qualifikationen noch zu vermitteln."[382] BAETHGE argumentierte, daß "kraft der Ungleichzeitigkeit des Entwicklungsstandes der Produktivkräfte" der staatliche Ausbildungssektor "Durchschnittsqualifikationen" zu produzieren habe, die aber wegen der

strukturellen Nichtkomplementarität zwischen Qualifikations- und vorhandener Arbeitsplatzstruktur, zumindest virtuell, in eine höhere Qualifikationsmarge umschlagen, als diese vom kapitalistischen Produktionsprozeß her geboten scheint. Andererseits nahm BAETHGE eine Absorptionssperre des Produktionssystems an, die langfristig eine scherenartige Entwicklung zwischen Qualifikationserzeugung und Qualifikationsverwendung ausschließt.[383] Auf die Problematik des industriesoziologischen Qualifikationsmodells von M. BAETHGE komme ich in Teil B meiner Arbeit zurück. Er argumentierte - anders als ALTVATER/HUISKEN - nicht "ökonomistisch", nahm auf Kräfte- und Klassenkonstellationen Bezug.

Die These war dann[384] die im staatlichen Bildungsapparat aufgrund der Klassenkräftefelder und ihrer Dynamik nachweisbaren "Krisenpotentiale", die zudem die "Chancengleichheit" via Sozialstaatsideologie suggerierende "Mobilitätsqualifikation" beförderten, müsse aber der Staat ideologisch"dementieren" mittels der in den allgemeinbildenden Schulen den potentiellen Verkäufern von Arbeitskraft "anzusozialisierenden" herrschaftsspezifischen und -dienlichen Verhaltensweisen (OFFE)[385] konstatierte darüber hinaus, im Sinne seiner krisentheoretischen Argumentationslinie, aufgrund des "prognostischen und operativen Defizits staatlicher Bildungsplanung", ein "Verhältnis der Unterdetermination zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem."

Die nach HABERMAS/OFFES Analysen legitimationskrisenorientierte Präventivstrategie, Hauptfunktion des staatlichen Ausbildungssystems, ginge dann dahin, "einmal die 'labor force'" mit einer Lern- und Anpassungsfähigkeit auszustatten, die ihr erlaubt, sich über Veränderungen der Berufs- und Arbeitsplatzstruktur hinweg im Markt zu halten und auf der anderen Seite Verhaltensdispositionen aufzubauen, die den Interessen der herrschenden Instanzen des Beschäftigungssystems korrespondieren".[386]

Die referierten Autoren, von unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen ausgehend, betonen aber die "relative Entkoppelung" des allgemeinbildenden Schulwesens von unmittelbar ökonomischer Determination bezüglich der "Produk-

tion" konkreter Arbeitskräftequalifikationen. Die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung - wenigstens aber die totale Liquidierung des Dualen Systems - wäre demnach kaum möglich und auch unter den Bedingungen kapitalistischer Ökonomie nicht "funktional"[387]. Umgekehrt läge die Funktion des Schulapparates - sieht man von den"wissenschaftlichen" Innovationsqualifikationen und ihren schulischen Voraussetzungen, sowie dem staatlichen Wissenschafts- und Technologieapparates, den J. HIRSCH[388] untersucht hat, ab - in der Profilierung von "Meta-Fertigkeiten", "prozeßunabhängigen" und "loyalitätserzeugenden" Verhaltensdispositionen.[389] Diese empirisch tragfähige Argumentationslinie koinzidiert insoweit mit dem hier kritisch diskutierten strukturalistischen Staatsansatz von L. Althusser und N. Poulantzas. Entlang dieser Argumentationslinie werde ich in Teil B Hypothesen zum Schulreformprozeß fortentwickeln und begründen:
In Parenthese muß ich noch einnal auf den auf "Schule" reduzierten "Bezugsrahmen" hinweisen, der in dieser Arbeit analysiert wird: Ideologische Qualifikationen als Sozialerfahrungstatbestände und -kenntnisse entstehen und werden verarbeitet in der Familie, in peer-groups, qua Massenkommunikationsmitteln, im Betrieb usf. Auf den insofern erklärungsrelevanten sozialisationstheoretischen Ansatz, den K. Hurrelman in Anlehnung an die Habermassche Theorie versucht (Qualifikationen im ökonomischen, politischen und normativ kulturellen System, 1975/78), gehe ich deswegen nicht ein, weil die Trias dieser Systemlogiken jenen geschichtlichen Prozeß ausgeblendet hat, der m.E. aber sozialwissenschaftlich thematisch ist.

g) Ist es also richtig, daß die "allgemeinbildende Schule" vor allem ideologische Präventivstrategien als "Qualifikation" vermittelt, als politischer Selektionsfilter gesellschaftliche

Statuszuweisungen unternimmt (Berechtigungssystem) sowie den politisch ideologischen Konsensus der Hegemoniefraktionen des Sozialstaates organisiert, so ist auch jede Reorganisation oder "Reform" des historisch gewachsenen, dreigliedrigen deutschen Schulsystems äußerst sensibel gegenüber der jeweiligen politischen Konstellation: eine Einschätzung, die sich auch nach der historischen Analyse der Hierarchie des staatlichen Schulapparates im 19. Jh. geradezu aufdrängt.

Problematisch scheint aber gerade dann die explizit von OFFE/HABERMAS formulierte Modellannahme einer Legitimationskrise als einer des "politischen Systems", die auch auf das "kulturelle", das "Schulsystem" "normativ" destabilisierend sich auswirken könne.

Es ist - verkürzt - eher so, daß in der Bundesrepublik der siebziger Jahre bei krisenhafter Verschärfung der Verlaufsform des Akkumulationsprozesses des Kapitals - man könnte dies in der "ökonomischen Logik" veranschaulichen an den Mitte der siebziger Jahre abnehmenden Wachstumsraten des Bruttosozialproduktes bzw. den Kapitalproduktivitätsraten bei nicht kompensierender Steigerung der Arbeitsproduktivität, also als "Bewegungsrichtung" eines ansatzweise empirisch faßbaren Prozesses [390] - ein ökonomisch ausgelöstes aber politisch-ideologisch "überdeterminiertes" Krisenszenario "konjunkturell" [391] Platz greift, in welchem der an Stabilität und Wirtschaftswachstumsgarantie ideologisch "angebundene" Sozialstaat gegensteuernde infrastrukturelle Interventionen (Gesundheit, Umwelt, Bildung) auch in Reproduktionsbereichen aufgrund von "Bestandssicherung" (OFFE) zu mobilisieren versucht. Dies hat in administrativ reorganisierten Bildungsapparaten, z. B. der Schule in der Bundesrepublik, dazu beigetragen, daß "Legitimationsfiguren" zur Erhaltung von "Massenloyalität" so thematisiert wurden, (Chancengleichheit!) daß vor allem die "reformistische" sozialdemokratische Schulpolitik in ihren Legitimationsdefiziten ideologisch befangen blieb. Die SPD-Schulreform, sowohl die "innere" als Lehrplanrevision und die "äußere" als Gesamtschule, die Reorganisation des "ideologischen

Staatsapparates" Schule, ist, dies meine in Teil B ausführlich belegte These, als die gesellschaftliche Hegemonie stabilisierender/destabilisierender politisch-ideologischer Prozeß zu dechiffrieren. Dieser verläuft über politische Parteien, Verbände, Kapitalgruppen, Kultusbürokratien, das System der Staatsapparate: die Bewegungen des ökonomischen Reproduktionsprozesses und die Klassenkonstellationen werden spezifisch in den "Staatsapparat Schule" hineintransformiert.[392)]

Daraus folgt die weitere Frage nach der politisch-ideologischen "Zustandskonstellation" der bundesrepublikanischen Schulreform, der ich in Teil B dieser Arbeit nachgehen werde: Seit 1973/74 strukturell außer Stande, den bildungspolitisch/beschäftigungspolitischen Problemstau als regulatives gesellschaftliches Subjekt harmonisch zu synthetisieren, befindet sich das "System der Staatsapparate" in einem prinzipiellen Dilemma, welches seine "systematisch" restringierte Steuerungskapazität in der Schulreform blockiert: Vor allem die sozialdemokratische Variante der Schulreformpolitik, die "Ideologie" des sozialen Chancengleichheitspostulats qua Bildung, konfligiert immer mehr mit der nicht nur in der ökonomischen Logik beschreibbaren "Krise des Massenintegrationsmodus" und deren "ideologischen" Folgeproblemen: v. a. mit der latent/manifesten Schul- und Bildungskrise der siebziger Jahre in der Bundesrepublik.[393)]

Teil A

Anmerkungen, Vorwort

1 L. Althusser, Die Krise des Marxismus, Hamburg 1978; N. Poulantzas, Staatstheorie, Hamburg 1978; Vgl. dazu Glossar - benutzte Begrifflichkeiten; Politische Macht und gesellschaftliche Klassen, Frankfurt 1968

2 P. Bourdieu/J.C. Passeron, Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971, sowie dies., Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt 1973

3 Vgl. A. Kramer, Gramscis Interpretation des Marxismus, in: Gesellschaft 4, S. 65 - 118

4 C. Offe, Berufsbildungsreform, Frankfurt 1975

5 Vgl. M. Edelmann, Politik als Ritual, Frankfurt 1976

6 N. Elias, Über den Prozeß der Zivilisation, Frankfurt 1976 Bd. 1

7 P. Ariès, Geschichte der Kindheit , München 1975

8 M. Foucault, Dispositive der Macht, Berlin 1978; ders., Überwachen und Strafen, Frankfurt 1977

9 L. Althusser, Ideologie und ideologische Staatsapparate, Hamburg 1977

1o E.P. Thompson u.a. Wahrnehmungsformen und Protestverhalten Studien zur Lage der Unterschichten im 18. und 19. Jh. Frankfurt 1979

11 B. Schön/K. Hurrelmann (Hrsg.): Schulalltag und Empirie, Weinheim 1979, und W. Fuchs, Lebenslauf im Geschichtsprozeß, in: Einundzwanzig/6, 1978, S. 112 - 162; ders. Arbeiterleben nach 1945, Marburg 1979

12 Dazu kontrovers:
P. Feyerabend, Erkenntnis für freie Menschen,
Frankfurt 1979

13 C.Offe/H. Wiesenthal, Zwei Logiken kollektiven Handelns, Manuskript, Universität Bielefeld 1979, D.Eder, Die Entstehung staatlich organisierter Gesellschaften, Frankfurt 1976

Anmerkungen Teil A

1 F. Naschold, Schulreform als Gesellschaftskonflikt, Frankfurt 1974, S. 55

2 Vgl. dazu G. Giese, Quellen zur deutschen Schulgeschichte, Göttingen, 1961; Geschichte der Erziehung, Berlin (DDR) 1966, 7. Auflage (hrsg.) Günther u.a.

3 E. Altvater/F. Huisken (hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1973, 2. Auflage, S. XVIII

4 Vgl. dazu S. Bowles/H. Gintis, Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie, Das Beispiel USA. Frankfurt 1978

5 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Bonn 1974, S.33ff

6 S.B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1969, 2. Auflage;

7 vgl. Althusser, Krise des Marxismus, a.a.O., S. 53

8 vgl. Bowles/Gintis, S. 11 - 31

9 vgl. Offe, Berufsbildungsreform, a.a.O., S. 9 - 31

1o A. Glucksmann, Die Meisterdenker, Reinbek 1978

11 Althusser, Krise des Marxismus, a.a.O., S. 6o - 62

12 vgl. Althusser, Ideologie und ideologische Staatsapparate, Hamburg 1977

13 vgl. Redaktionskollektiv Alternative, in: alternative 17, 1974, Ideologischer Staatsapparat Schule. Aspekte aus Althussers Projekt einer Überbautheorie, S. 269

14 K. Marx, Das Kapital Bd. 1, MEW-Band 23, Berlin (DDR) 1969, S. 57

15 Marx, a.a.O., S. 56

16 Marx, Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses, Frankfurt 197o, S. 25

17 Marx, Kapital, Bd. 1, ebd., S. 195

18 vgl. dazu W. Hofmann, Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft, Hamburg 1969, S. 25 ff

19 Marx, Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Berlin 1953, S. 2o4

2o vgl. A. Gramsci, Philosophie der Praxis, Frankfurt 1967, S. 282 ff

21 vgl. dazu D. Ulich, Pädagogische Interaktion, Weinheim 1979

22 vgl. H. Füchtner, Einführung in die psychoanalytische Pädagogik, Frankfurt 1979, S. 29ff,S. 52 ff und S. 1oo ff

23 Marx, Grundrisse, a.a.O., S. 384

24 M. Masuch, Politische Ökonomie der Ausbildung, Reinbek 1972, S. 42: Die hegelianisierende "Ableitungschoregorafie" ist wohl nicht mehr haltbar. Gleichwohl ist die Argumentation des Autors einigermaßen elaboriert und schlüssig.

25 Masuch, a.a.O., S. 42

26 Marx, Resultate, ebd., S. 55

27 H. Titze, Die Politisierung der Erziehung, Frankfurt 1973 S. 12 ff, U. Herrmann (hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jh., Weinheim 1977

28 Titze, ebd., S. 14

29 ebd., S. 13

3o vgl. den Ansatz Naschold's in Schulreform als Gesellschaftskonflikt, a.a.O., Der Autor argumentiert in den terms der genetisch-funktionalistischen Systemtheorie.

31 vgl. dazu D. Otten, Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung, Berlin 1973, S. 43 ff sowie A. Sohn-Rethel, Geistige und körperliche Arbeit, Frankfurt 197o.

32 zit. nach: H. Böhme, Prolegomena zu einer Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Deutschlands im 19. und 2o. Jh., Frankfurt 1968, S. 14.

33 vgl. dazu J.D. Bernal, Science in History, London 1954, S. 1o8 und S. 11o - 113

34 K. Marx, F. Engels, Manifest der kommunistischen Partei, Berlin (DDR) 1967, S. 46

35 Titze, a.a.O., S. 15

36 Marx, Kapital Bd. I, a.a.O., S. 167 ff

37 Marx, ebd., S. 167

38 Marx, Resultate, a.a.O., S. 29

39 Naschold, Schulreform, a.a.O., S. 16

4o Titze, Politisierung, a.a.O., S. 29

41 Marx, Resultate, a.a.O., S. 47

42 vgl. dazu vor allem G. Martin, La Grande Industrie sous le regne de Louis XIV., Paris 1899

43 vgl. Masuch, a.a.O., S. 47 ff

44 Marx, Kapital Bd. I ebd., S. 361

45 Marx ebd., S. 369

46 Masuch, a.a.O., S. 5o

47 vgl. dazu H. Gerstenberger, Zur Theorie der historischen Konstitution des bürgerlichen Staates, in: prokla Heft 8/9 1973, S. 2o9 ff

48 Marx, Kapital I, ebd., S. 287

49 vgl. dazu die systematische Diskussion des schulreformpolitischen Prozesses in Teil B dieser Arbeit

5o vgl. A. Kramer, a.a.O.

51 vgl. dazu Marx, Resultate, a.a.O., S. 47

52 Marx, Kapital Bd. I, a.a.O., S. 368

53 Marx, ebd.

54 Marx, Kapital Bd. I, a.a.O., S. 391

55 Marx, ebd., S. 333

56 Marx, Grundrisse, a.a.O., S. 585

57 Marx, Grundrisse, ebd.

58 vgl. dazu Althusser, Ideologische Staatsapparate, a.a.O., S. 119

59 Marx, a.a.O., Grundrisse, S. 585

6o vgl. dazu Marx, Kapital I, a.a.O., S. 387...,"welche die Wissenschaftl als selbständige Produktionspotenz von der Arbeit trennt und in den Dienst des Kapitals presst".

61 Marx, Kapital I, ebd.; siehe auch J. Hirsch, Staatsapparat und Reproduktion des Kapitals, Frankfurt 1974, S. 82 ff

62 vgl. Teil B dieser Arbeit, Kp. 2

63 G. Auernheimer, Mündigkeit und Allgemeinbildung als Erziehungsanforderungen, in: Demokratische Erziehung, Heft 3/77, S. 291 - 3o4

64 vgl. dazu Teil A, S. 47 ff

65 vgl. Marx, Kapital I, a.a.O, S. 596

66 Marx, ebd.

67 vgl. dazu die Ausführungen über "ökonomische "Systemgrenzen in Teil B dieser Arbeit

68 Marx, Resultate, a.a.O., S. 39

69 vgl. dazu Marx, Kapital I, a.a.O, S. 511 - 512 "...unterliegt keinem Zweifel, daß die kapitalistische Form der Produktion und die ihr entsprechenden ökonimischen Arbeitsverhältnisse im diametralsten Widerspruch stehen mit solchen Umwälzungsfermenten und ihrem Ziel, der Aufhebung der alten Teilung der Arbeit. Die Entwicklung der Widersprüche einer geschichtlichen Produktionsform ist jedoch der einzig geschichtliche Weg ihrer Auflösung und Neugestaltung".

7o Marxistische Gruppe Erlangen (hrsg.): Kapitalistische Hochschulreform, Erlangen 1972, S. 4o

71 K. Hurrelmann, Erziehungssystem und Gesellschaft, Hambur 1975

72 A. Bammé/M. Deutschmann/E. Holling, Von der Psychoanalyse zur Sozialpsychologie der Schule als Institution, in: prokla, Heft 33/78, S. 37 - 64

73 Bourdieu/Passeron, Theorie der symbolischen Gewalt, a.a.O.,

74 Althusser, Ideologische Staatsapparate, a.a.O.

75 Vgl. Fuchs, Lebenslauf, S. 122 ff, a.a.O.,

76 F. Huisken, Kritik der bürgerlichen Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972, S. 278

77 Huisken, ebd. sowie H. Fend, Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1974, S. 11, 26, 33

78 Huisken, ebd., S. 287

79 vgl. F. Wellendorf: Schulische Sozialisation und Identität. Sozialpsychologie der Schule als Institution, Basel 1973

8o R. König, Die Familie der Gegenwart, München 1977

81 vgl. Hurrelmann, a.a.O., S. 113

82 vgl. Teil A, S. 3 und 4

83 Masuch, a.a.O, S. 73

84 vgl. S. von Flatow/F. Huisken, Zum Problem der Ableitung des bürgerlichen Staates, in prokla, Nr. 7/1973, S. 183 ff

85 vgl. von Flatow/Huisken, a.a.O.: Die Autoren haben den in der Bundesrepublik wohl verbreitetsten staatstheoretischen Ansatz in die "Ableitungsdebatte" eingebracht.

86 vgl. dazu N. Poulantzas Staatstheorie, Hamburg, 1978, sowie J. Hirsch, Bemerkungen zum theoretischen Ansatz einer Analyse des bürgerlichen Staates, in: Gesellschaft 8/9 1976, S. 99 ff. und H. Gerstenberger, Zur Theorie des bürgerlichen Staates. Der gegenwärtige Stand der Debatte in: (hrsg.): V. Brandes u.a. Handbuch 5, Staat, 1977, S. 21 - 49

87 W.v.Auw, C.v. Braunmühl, R. van Capelleveen, K. Engelhardt, H. Füchtner, F. Gloede, J. Hirsch, Ch. Köhler, M. Küchler, M. Mayer, B. Wilker, M. Wolf, Klassenbewegung und Staat in der Bundesrepublik Deutschland, in: Gesellschaft, 8/9 Frankfurt, 1976, S. 51 - 97

88 Krisenprozesse, Destabilisierungstendenzen und subjektive Verankerung von Massenintegration, Man., 1978 (Forschungsprojektantrag bei der VW-Stiftung von J. Hirsch und M. Küchler)

89 vgl. Projektantrag, a.a.O., S. 6ff

9o vgl. ebd., S. 14

91 vgl. Projektantrag ebd.

92 vgl. Projektantrag ebd.

93 vgl. Projektantrag ebd.

94 vgl. Projektantrag ebd.

95 vgl. Projektantrag ebd., S. 19

96 vgl. Projektantrag ebd. a.a.O., S. 14

97 N. Luhmann Politische Verfassungen im Kontext des Gesellschaftssystem, in: Der Staat, 1973, Nr. 1 und 2

98 vgl. Gerstenberger Zum Stand der Debatte a.a.O.

99 vgl. Hirsch Bemerkungen zum theoretischen Ansatz, .a.a.O., S. 99 und 1oo

1oo vgl. N. Poulantzas, Faschismus und Diktatur, München 1973 S. 32o ff.

1o1 cf. C. Offe, Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1972 und J. Habermas, Legitimationsprobleme des Spätkapitalismus, Frankfurt 1973

1o2 E. Altvater, Zu einigen Problemen des Staatsinterventionismus, in: prokla Nr. 3/72, S. 1 ff

1o3 B. Blanke/U. Jürgen/H. Kastendiek, Kritik der politischen Wissenschaft Bd. 2, Frankfurt-New York 1975, S. 414 - 438

1o4 R. Ebbighausen (Hrsg.):Bürgerlicher Staat und politische Legitimation, Frankfurt 1976

1o5 N. Kostede, Die neuere marxistische Diskussion über den bürgerlichen Staat Einführung - Kritik - Resultate, in: Gesellschaft 8/9 1976, S. 15o - 196

1o6 vgl. vor allem J. Hirsch, Bemerkungen zum theoretischen Ansatz, a.a.O., S. 1oo - 1o3

1o7 Marx, Kapital Bd. I, a.a.O., S. 1o6

1o8 vgl. Kapital Bd. I, a.a.O., S. 562: "Auf dieser Erscheinungsform (der Lohnform), die das wirkliche Verhältnis unsichtbar macht und gerade sein Gegenteil zeigt, beruhen alle Rechtsvorstellungen des Arbeiters wie des Kapitalisten, alle Mystifikationen der kapitalistischen Produktionsweise."

1o9 Hirsch, Staatsapparat, a.a.O., S. 23

11o Hirsch, Form- und Funktionsbestimmung, a.a.O., S. CXLIII

111 Hirsch, ebd., Hirsch entwickelt sein Konzept in Anlehnung an die Webersche Herrschaftssoziologie

112 E. Paschukanis, Allgemeine Rechtslehre und Marxismus, Frankfurt 197o, S. 121 ff

113 cf.: Marx, Kapital Bd. I, a.a.O., S. 765: "Im Fortgang der kapitalistischen Gesellschaft entwickelt sich eine Arbeiterklasse, die aus Erziehung, Tradition, Gewohnheit die Anforderungen jener Produktiosnweise als selbstverständliche Naturgesetze anerkennt... Außerökonomische unmittelbare Gewalt wird zwar immer noch angewandt, aber nur ausnahmsweise.

114 E. Paschukanis, ebd., S. 123

115 vgl. dazu Blanke, Jürgens, Kastendiek, a.a.O., S. 95 ff

116 K. Marx, F. Engels, Deutsche Ideologie MEW-Bd. 3, Berlin (DDR) 1969, S. 33

117 Zum Konzeptualisierungsvorschlag des Terminus "Staatsraum" vgl. Poulantzas, Staatstheorie, a.a.O., S. 92

118 R. Bahro, Die Alternative, Frankfurt 1977; das in diesem Kontext entscheidende Begriffspaar "kompensatorische" versus "emanzipative" Interessen diskutiert Bahro "vor dem Hintergrund der allgemeinen Krise der alten Ordnung, die alle Menschen in Mitleidenschaft zieht" (S. 3o5). "Die emanzipatorischen Interessen dagegen richten sich auf das Wachstum, die Differenzierung und die Selbstverwirklichung der Persönlichkeit in aller Dimension menschlicher Aktivität". (S. 322)

119 Offe/Wiesenthal, a.a.O., 1979, Bahro, ebd., S. 323

12o R. Prewo, J. Ritsert, E. Stracke, Systemtheoretische Ansätze in der Soziologie, Reinbek 1973 (v.a. Parsons, Easton, March/Simon)

121 vgl. dazu die kritische Diskussion des Terminus "Massenintegration" bei W.v.Auw/R. v. Capelleveen, On the Interrelationshipbetween the Integration of the Masses, SPD and DGB. Erscheint in: "Capital and Class". London 1979

122 zit. nach: v.Auw/van Capelleveen,a.a.O., S. 19

123 vgl. C. Offe, Berufsbildungsreform, S. 9 - 49

124 vgl. C. Offe, Strukturprobleme, a.a.O., S. 65 ff

125 diese "eufunktionale" Annahme liegt vor allem der Theorie des staatsmonopolitischen Kapitalismus zugrunde; vgl. den Sammelband: U. Jaeggi (Hrsg.): Sozialstruktur und politische Systeme, Opladen, 1976

126 Der von mir angedeutete Staatstheoriebeitrag versucht eine Verknüpfung der Positionen von Poulantzas (Staatstheorie, 1979, a.a.O.) und Antoni Gramsci (zit. nach Kramer, a.a.O.) dadurch, daß ich die Tragfähigkeit der Strukturkategorien jeweils am historischen Material überprüfe und sie in dieser Sichtweise interpretiere.

127 vgl. dazu Hirsch, Bemerkungen zum theoretischen Ansatz, a.a.O., S. 99 ff

128 Blanke u.a. ebd., S. 414 - 438

129 Auf der Strukturkategorienebene diskutiert Poulantzas in: ders., Politische Macht und gesellschaftliche Klassen, Frankfurt 1974, S. 87

13o ein Versuch ist: Deppe, R. Herding, R. Hoß, R., Gewerkschaftliche Organisation und politische Orientierung, in: Ebbighausen a.a.O., Eine marxistisch orientierte Theorietradition der Sozialgeschichte existiert in England. An den Arbeiten von E.P. Thompson u.a. (1979), die jetzt veröffentlicht werden im bundesrepublikanischen Sprachraum,hatte M. Vester bereits 197o angeknüpft; allerdings ohne die Stagnation in der BRD zu überwinden.
Vester, M., Die Entstehung des Proletariats als Lernprozeß, Frankfurt 197o

131 cf. Offe, Strukturprobleme, a.a.O., S. 1o3

132 vgl. Poulantzas, Faschismus und Diktatur, a.a.O., Die Staatstypologie wird von S. 32o - 378 entfaltet.

133 Bahro, ebd., S. 323; Offe/Wiesenthal a.a.O., 1979

134 Forschungsprojektantrag, Man., S. 21; an dieser Stelle ist auch das Konzept der "massenintegrativen" Apparate noch einmal präzise resümiert.

135 J. Hirsch, Bemerkungen zum theoretischen Ansatz, a.a.O., S. 12o

136 Althusser, Ideologie und ideologische Staatsapparate, a.a.O., 1977, S. 115; Bourdieu/Passeron, a.a.O., 1971 - 1973

137 Bourdieu/Passeron, 1971, S. 215

138 Bourdieu/Passeron, 1973, S. 121

139 Kapitalistische Hochschulreform, a.a.O., S. 39

14o vgl. Zum Stellenwert des "werttheoretischen" Paradigmas Althusser, Krise des Marxismus, a.a.O., 1978, S. 63

141 Baethge, M., Ausbildung und Herrschaft, Frankfurt 1971

142 vgl. S. Herkommer, Stellung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß und Bewußtsein als Vermittlungszusammenhang, Man. zum 18. Soziologentag, Bielefeld 1976 u.H. Neuendorff /Ch. Sabel. Zur relativen Autonomie der Deutungsmuster, Man

18. Dt. Soziologentag, a.a.O.

143 vgl. R. van Capelleveen, Bewußtseinsformen und Handlungsorientierungen von Arbeitern in entwickelten kapitalistischen Gesellschaften, Diss., Frankfurt 1978

144 Masuch, ebd., S. 77

145 Hirsch, Staatsapparate, a.a.O., S. 63

146 cf. E. Altvater, Der historische Hintergrund des Qualifikationsbegriffes, in Altvater /Huisken, a.a.O., 1973, S. 77 ff

147 F. Janossy, Das Ende des Wirtschaftswunders, Frankfurt 1966, S. 241

148 in einer vereinfachenden Argumentation formuliert dies auch H. Tietze, Politisierung der Erziehung, a.a.O., S. 89 ff. Repräsentativ ist aber Althussers revidierter Aufsatz, Ideologie und ideologische Staatsapparate, a.a.O., 1977

149 Titze, ibid.

15o Hirsch, Staatsapparate, ebd. S. 65

151 vgl. die Kritik von M. Cogoy Wertstruktur und Preisstruktur, Frankfurt 1977. Die an Sraffa orientierte radikale Revision der Marxschen Werttheorie ist zwar in sich kohärent; sie folgt aber einer nicht sinnvollen "Mathematisierungsstrategie" sozialer Tatbestände und fiele unter das bereits zitierte Verdikt Althussers (1978, S. 63).

152 Hirsch, Staatsapparat, a.a.O., S. 63

153 ibid., S. 72

154 vgl. v.a. die Studie des Max-Planck-Instituts zur Erforschung der Lebensbedingungen von G. Müller, U. Rödel, Ch. Sabel, F. STille u.W. Vogt: Ökonomische Krisentendenzen im gegenwärtigen Kapitalismus, Frankfurt 1978

155 J. Hirsch, Staatsapparat a.a.O., S. 82 - S. 197, sowie G. Müller, U. Rödel, a.a.O., 1978

156 vgl. dazu E. Becker, B. Wagner Ökonomie der Bildung, Frankfurt 1977. Die Autoren kritisieren marxistische "Bildungsökonomie", die Flexibilität "ökonomistisch" fehlinterpretiere.

157 Projektgruppe Automation und Qualifikation, Bildungsreform vom Standpunkt des Kapitals, in: Das Argument, Nr. 8o Sonderband Schule und Erziehung V, 1973, S. 34

158 ibid., S. 35

159 Masuch, a.a.O., S. 1o9

16o M. Baethge u.a., Produktion und Qualifikation, Göttingen 1973/74; vgl. auch Teil B, Kp. 2.

161 vgl. Die Untersuchung zur "Berufsbildungspolitik" von 197o-1975 von J. Reuling (Diss. Frankfurt 1977)

162 M. Baethge, Lehrstellen-Boykott, in: päd.extra, Nr. 11/1974 S. 9 u. S. 17

163 cf. Baethge u.a., a.a.O., 1973/4, Müller, Rödel u.a., a.a. O., 1978

164 Masuch, a.a.O., S. 111

165 Masuch, ibid.

166 der systematische Stellenwert des Bezugsrahmen von kapitalistischer Gesellschaftsformation und Bildungsapparat schließt die Einbeziehung der politisch-ideologischen Prozesse immer mit ein; um dies noch einmal zu präzisieren, diskutiere ich das Werttheorieparadigma traditionell, d.h. vom ökonomischen Bezugsrahmen ausgehend

167 Altvater/Huisken, a.a.O., S. XII f.

168 Ronge/Schmieg, a.a.O., S. 31, S. 65 ff., S. 122

169 Offe, Gutachten a.a.O., S. 23

17o Huisken, Kritik der bürgerlichen Didaktik und Bildungsökonomie, S. 253

171 M. Baethge, Abschied von den Reformillusionen, in: betrifft: erziehung 11/1972, S. 26

172 vgl. Cogoy, Wertstruktur, a.a.O., 1977: Von einer einheitlichen Profitrate ist nicht mehr auszugehen.

174 cf. Masuch, a.a.O., S. 115 ff und S. 129

175 Baethge u.a. Zur analytischen Bedeutung der politökonomischen Kategorien hinsichtlich der Erfassung bildungspolitischer Entscheidungsprozesse in der BRD, in: Altvater/ Huisken, a.a.O., S. 447

176 ibid.

177 Baethge u.a. ebd., S. 445

178 Marx, Kapital, Bd. 1, a.a.O., S. 446 ff und S. 485 ff.

179 Baethge u.a. Zur analytischen Unterscheidung, a.a.O., S. 446

18o vgl. K. Hurrelmann, Erziehungssystem und Gesellschaft, a.a.O., S. 24 ff

181 cf. hierzu A.Schmidt, Geschichte und Struktur, Frankfurt 1971

182 vgl. ausführlicher H. Mottek, Wirtschaftsgeschichte Deutschlands Bd. 2, Berlin (DDR) 1971, S. 36 ff; F. Lütge, Geschichte der deutschen Agrarverfassung, Stuttgart 1963, W. Abel, Geschichte der deutschen Landwirtschaft vom frühen Mittelalter bis zum 19. Jh., Stuttgart 1967

183 cf. Böhme, a.a.O., S. 26

184 zit. bei: Mottek, a.a.O., S. 93; Abel, a.a.O., S. 227 ff, Lütge, a.a.O., S. 127

185 vgl. dazu die Diskussion der "sozialen Frage" bei E.v. Harnack, Fürsorge schulpflichtiger Kinder in Kinderhorten, Berlin 1918; die Vermittlung von Fertigkeiten für die Schulkinder schloß zunächst "Fürsorgefunktionen" der Schule mit ein; diese wurde in der Folgezeit an "Horte" delegiert.

186 Preußisches Landschulreglement § 22, zit. nach Otten, a.a.O., 1. 53

187 zit. nach K.G. Zenke, Pädagogik - kritische Instanz der Bildungspolitik, München 1972

188 L. v. Stein, Die Verwaltungslehre, Bd. 2: Das Bildungswesen, Stuttgart 1884, S. 484 f.

189 Zenke, ebd., S. 55

19o Zenke, ibid. Althusser, Ideologische Staatsapparate, a.a.O.

191 vgl. dazu Zenke, a.a.O., S. 74

192 anhand der historisch gerichteten Argumentationsbasis versuche ich zu zeigen, daß die "Formen" der ideologischen Unterwerfung jeweils am gesellschaftlichen Gegenstand entwickelt und spezifiziert werden müssen.

193 auf die Fürsorgefunktion, die auch eine repressiv/ideologische Unterwerfung implizierte, verweist E.v.Harnach, a.a.O.

194 W. Gottschalch, Vatermutterkind, Deutsches Familienleben zwischen Kulturromantik und Revolution, Berlin 1979, S. 111
P. Brückner, Versuch, uns und anderen die Bundesrepublik zu erklären, Berlin 1978, S. 63

195 vgl. B. Voigt, Bildungspolitik und politische Erziehung, Frankfurt 1973, S. 85 ff

196 H. Schiersmann, Zur Sozialgeschichte der preußischen Provinzial- und Gewerbeschulen, Weinheim 1978, Schiersmann stellt eine umfassende Dokumentation deutscher Bildungsgeschichte zusammen. Vgl. Zenke, a.a.O., S. 51 - 53

197 Gottschalch, a.a.O., S. 21 ff

198 cf. Zenke, S. 67

199 vgl. Materialien zur Geschichte der politischen Lehrerbewegung 1, 1789 bis 1933, in: Gesellschaft und Schule Heft 1/1973. S. 5

2oo vgl. E. Altvater, Qualifikationsbegriff, a.a.O., S. 77 sowie Zenke, Pädagogik, a.a.O., S. 6o ff; vgl. die kritische Darstellung bei J. Gröll, Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß, S. 69 ff und S. 79 ff

2o1 G. Koneffke, Integration und Subversion, in: Das Argument 54/Heft 5/6, Schule und Erziehung IV, S. 41o

2o2 J. H. Campe, Über einige verkannte, wenistens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohnstandes. Zwei Fragmente. Wolfenbüttel, 1786, S. 16

2o3 cf. umfassend: Mottek, Wirtschaftsgeschichte Deutschlands Bd. 2, a.a.O., S. 171 ff

2o4 Materialien zur politischen Geschichte der Lehrerbewegung, a.a.O., S. 6

2o5 ibid.

2o6 Materialien, a.a.O., S. 7

2o7 ibid.

2o8 Materialien, a.a.O., S. 8

2o9 ebd., S. 7

21o a.a.O., S. 8

211 Titze, a.a.O., S. 146 - 197, Ketterer, Zander, Steiner, Zur Methodenproblematik in der Analyse der Volksschulentwicklung, in: Schule und Staat im 18. und 19. Jh. F. Nyssen u.a. hrsg., Frankfurt 1974, S. 254

212 Titze, a.a.O., S. 179, ff

213 Mottek u.a., Wirtschaftsgeschichte Bd. 3, a.a.O, S. 23 ff S. 46 ff und S. 61 ff, Stolper/Häuser/Borchardt, Deutsche Wirtschaftsgeschichte seit 187o, Tübingen 1964

214 cf. H. Böhme, Deutschlands Weg zur Großmacht, Köln 1974, S. 421 ff, S. 474 ff

215 Titze, Politisierung der Erziehung, a.a.O., S. 147 ff

216 vgl. Th. Nipperdey, Interessenverbände und Parteien in Deutschland vor dem Ersten Weltkrieg, in: H.U. Wehler (Hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte, Köln 197o, S. 369

217 Nyssen u.a., Schule und Staat, a.a.O., S. 3o6: "Meine These ist: die Stiehlschen Regulative sind eine schulpolitische Reaktion nicht auf bestimmte Forderungen der Produktion selbst, sondern auf bestimmte soziale Auswirkungen der industriellen Revolution".

218 Materialien, a.a.O., S. 8

219 ebd., S. 9

22o Materialien, Lehrerbewegung ibid.

221 ibid.

222 F. Nyssen, a.a.O., S. 292 ff

223 Zusammenfassend: H. Rosenberg, Wirtschaftskonunktur, Gesellschaft und Politik, in: H.U. Wehler, a.a.O., S. 225 ff

224 cf. H.P. Freytag, Zur Problematik mittlerer Bildungsqualifikationen, Weinheim 1968, S. 12o, S. 148 - 151 ff

225 Freytag, a.a.O., S. 161

226 ebd., S. 151 - 155

227 cf. M. Baethge, Ausbildung und Herrschaft, Frankfurt 1971 S. 32

228 Titze. a.a.O., S. 2o2

229 M. Baethge, Ausbildung und Herrschaft, ebd., S. 32 ff

23o Voigt, Bildungspolitik, a.a.O., S. 141 ff

231 L. v. Werder, Sozialistische Erziehung in Deutschland, Frankfurt 1974, S. 62 ff und S. 86 ff

232 Geschichte der Erziehung, a.a.O., S. 411

233 cf. S. Endlich, U. Fischer, S. Volkholz, Sozio-ökonomische Analysen des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrpublik, Berlin 1973, S. 1o ff und S. 15 ff

235 Endlich u.a., a.a.O., S. 17 Geschichte der Erziehung, ebd., S. 411

236 W. Mommsen, Deutsche Parteiprogramme, München 196o, S. 213

237 Mommsen, a.a.O., S. 7o

238 Mommsen, ebd., S. 165

239 In Teil B werde ich diesen historischen Sachverhalt, aber auch den Begriff "Reformismus" präziser herausarbeiten; vgl. K.Brandis, Der Anfang vom Ende der Sozialdemokratie Die SPD bis zum Fall des Sozialistengesetzes. Berlin 1975 und W. Abendroht, Krise der deutschen Sozialdemokratie, Frankfurt 1976; Die historisch plausibelste Einschätzung liefert der Conze-Schüler D. Groh, Negative Integration oder revolutionärer Attentismus, Die deutsche Sozialdemokratie am Vorabend des Ersten Weltkrieges. Frankfurt/Berlin/Wien 1973

24o vgl. dazu MEW, Bd. 19, a.a.O., S. 3o

241 zit. nach Günter u.a. (Hrsg.): Quellen zur Geschichte der Erziehung, a.a.O., S. 32o

242 gemeint ist die "etatozentrische" Grundorientierung von F. Lassalle, vgl. v. Auw/van Capalleveen, Interrelationship, a.a.O., S. 2o ff.

243 Günter u.a., a.a.O., S. 32o

244 vgl. H. Grebing, Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung München 1973, 3. Aufl. sowie E. Bernstein. Die Voraussetzung des Sozialismus, Reinbek, 1969, S. 113 ff

245 cf. MEW-Bd. 19, a.a.O., S. 3o

246 ebd., S. 3o

247 ibid.

248 ibid.

249 W. Liebknecht, Wissen ist Macht - Macht ist Wissen, Berlin 1968, S. 7o ff

25o Liebknecht, a.a.O., S. 7o

251 ibid., S. 71

252 vgl. Materialien zur Lehrerbewegung, a.a.O., S. 11: "Auf dem Mannheimer Parteitag im September 19o6 wird erstmals ausführlich - durch Heinrich Schulz und Clara Zetkin - die Schulfrage behandelt. Die Leitsätze über Sozialdemokratie und öffentliches Schulwesen fordern erstmals, wenn auch für die sozialistische Zukunft, die Arbeitserziehung".

253 D. Fricke, Die deutsche Arbeiterbewegung. Ihre Organisation und Tätigkeit von 189o bis 1914, Leipzig 1962

254 K. Mandelbaum, Sozialdemokratie und Leninismus, Berlin 1974

255 Titze, a.a.O., S. 226 ff

256 Voigt, a.a.O., S. 158 ff

257 Mandelbaum, a.a.O., S. 3 - 47

258 Materialien zur Lehrerbewegung, a.a.O., S. 1o

259 Materialien, a.a.O., S. 11

26o zit. nach Materialien ebd., S. 1o

261 Groh, Negative Integration, a.a.O.,

262 Materialien, a.a.O., S. 1o

263 zit. Nach Giese, Quellen zur deutschen Schulgeschichte, ebd., S. 194

264 Die Politisierungsthese von Titze, a.a.O., negiert die komplexere Struktur des ideologischen Staatsapparates Schule, dessen ökonomisch/politisch/ideologisch strukturierten Determinanten; vgl. Althusser, Ideologie und ideologische Staatsapparate, a.a.O., 1977, S. 85: "Und da das Produktionsverhältnis ein Klassenkampfverhältnis ist, ist es der Klassenkampf, der in letzter Instanz die Verhältnisse des Überbaus, ihre Widersprüche wie auch die Überdeterminierung, mit der sie die Basis kennzeichnen, determiniert.

265 cf. für einen gerafften historischen Exkurs: Giese, Quellen, a.a.O., S. 38

266 Giese, ibid.

267 Die wichtigsten Ausgabeposten des Reiches waren die Finanzierung von Heer und Marine mit 7o bis 75% der gesamten Staatsaufwendungen: F.W. Henning, Die Industrialisierung in Deutschland 18oo bis 1914, Paderborn 1973, S. 264, Tabelle 2o

268 vgl. Poulantzas, Faschismus und Diktatur, a.a.O., 1973 S. 19, "Der Begriff Periode steht im Rahmen der konkreten Periodisierung einer gesellschaftlichen Formation und bezieht sich vor allem auf das Feld des Klassenkampfes".

269 Eine Darstellung über die Funktion des Geschichtsunterrichts in der "imperialistischen Periode" versucht B. Voigt, a.a.O., S. 191 und S. 195 ff

27o Geschichte der Erziehung a.a.O., S. 446 - 448

271 B. Voigt, Bildungspolitik a.a.O., Kapitel 3, S. 247 - 363

272 Wenn Groh die "revolutionäre" Programmatik der SPD vor 1914 als "attentistisch" klassifiziert, so könnte die Weimarer SPD, ihre "reformistischen" Schulpolitiken, als "immobilistisch" bezeichnet werden: vgl. Poulantzas, Faschismus u. Diktatur, a.a.O., S. 156

273 vgl. Teil A, S. 28

274 Ronge/Schmieg, a.a.O., S. 123

275 vgl. S. Herkommer, a.a.O., Kirchberger, Kritik der Schichtungs- und Mobilitätsforschung, a.a.O.,

276 Georg Lukacs, Geschichte und Klassenbewußtsein, Berlin 1923, S. 57

277 vgl. H. Bennighausen, Soziale Einstellung und soziales Verhalten. Zur Kritik des Attitüdenkonzepts, in: G. Albrecht u.a. (Hrsg.): Soziologie, 1973, vgl. auch: L. Hack u.a. Klassenlage und Interessenorientierung, in: Zeitschrift für Soziologie Heft 1/1972

278 vgl. dazu C. Kuhlmann, Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik 1949 - 1966, Stuttgart 197o, S. 87

279 E. Becker u.a., Erziehung zur Anpassung? - Eine soziologische Untersuchung zur politischen Bildung an den Schulen Frankfurt 1967

28o cf. H. G. Rolff/E. Nyssen, Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1972

281 A. Combe, Kritik der Lehrerrolle, München 1971, S. 19 ff

282 Combe, a.a.O., S. 218

283 Combe, ebd.

284 Combe, a.a.O., S. 218

285 Combe, Ibid.

286 Combe, Ibid.

287 Combe, ebd.

288 H. Schmitt, Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins, in: Das Argument 8o, a.a.O. S. 294/5

289 M. Greiffenhagen, S. Greiffenhagen, 3o Jahre Bundesrepublik, in Spiegel 4/1979, S. 62 ff

29o Fuchs, a.a.O., S. 112 ff

291 "Politisiert meint hier die praktischen Aktivitäten der hessichen Junglehrer, wo hingegen mit dem Begriff "politisch" ein Verhalten und dito Bewußtsein gemeint ist, welches um die Notwendigkeit transistorischer Zielsetzungen weiß": Flatow/Huisken, a.a.O., S. 121

292 vgl. Becker, u.a., a.a.O., S. 122

293 Die Basisargumentationen finden sich bei A. Hopf, Empirische Untersuchung zum Bewußtsein junger Lehrer, Sonderband Schule und Erziehung (V) a.a.O., 1973, S. 238

294 A. Hopf, Empirische Untersuchungen zum politischen Bewußtsein junger Lehrer, a.a.O., S. 241

295 Hopf, ebd., S. 242

296 Hopf, ibid.

297 Hopf, ibid.

298 Hopf, ebd.

299 Hopf, a.a.O., S. 249

3oo vgl. Th. Leithäuser, Formen des Alltagsbewußtseins, Frankfurt 1976, L. Hack Subjektivität im Alltagsleben. Zur Konstitution sozialer Relevanzstrukturen, Frankfurt 1977. sowie v.a., W. Gerhardt, Psychoanylse und Sozialisationstheorie, Frankfurt 1977. G. Macke, Lernen als Prozeß, Weinheim 1978

3o1 Hopf, a.a.O., S. 242

3o2 Hopf, a.a.O., S. 25o

3o3 Hopf, ibid.

3o4 Hopf, a.a.O., S. 25o

3o5 Hopf, a.a.O., S. 251

3o6 vgl. Chr. Führ, (Hrsg.): Zur Schulpolitik der Weimarer Republik, Weinheim 1978, 2. Aufl.

3o7 cf. Führ, Schulpolitik der Weimarer Republik, a.a.O., sowie B. Voigt, a.a.O.

3o8 F. Huisken, Anmerkungen zur Klassenlage der pädagogischen Intelligenz, in: Altvater/Huisken, a.a.O., S. 4o5 ff

3o9 Huisken, a.a.O., S. 411

31o Huisken, ibid.

311 Huisken, Klassenlage, S. 426; der "Mittelstandsbegriff" Huskens ist noch dem bipolaren Schema Kapital/Arbeit als Klassenmodell verhaftet; dessen Aporien deute ich im folgenden an.

312 Huisken, a.a.O., S. 234

313 vgl. Ch. Führ, (Hrsg.): Zur Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim 1969

314 auf dieses Kontrollparadigma verweist W. Keckeisen, Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens, München 1974, S. 34: "the labeling approach"; sowie M. Foucault, Mikrophysik der Macht, Berlin 1976

315 Huisken, a.a.O., S. 4o8 ff

316 vgl. auch Huisken, a.a.O., S. 413

317 Materialien zur Lehrerbewegung, a.a.O., Huisken, ebd. S. 415

318 vgl. dazu Teil B, Kp. 1

319 H. Speichert, "Auslese 74" (BRD), in: päd.extra 3/74 S. 3, sowie Teil B. Kp. 1

32o vgl. K. Hurrelmann, Erziehungssystem und Gesellschaft, a.a.O., sowie J. Gröll, der diesen Ansatz "marxistisch" kritisiert: Erziehung im gesellschaftlichen "Reproduktionsprozeß", a.a.O. S. 62, u. S. 79 ff

321 Lukàcs, zit. nach Huisken, a.a.O., S. 4o7

322 Huisken, a.a.O., S. 4o7, vgl. die im Ansatz klassentheoretisch die "Lohnabhängigkeit" verabsolutierende Arbeit des IMSF (Hrsg.): Klassen- und Sozialstruktur der BRD, 195o - 197o, Frankfurt 1973. Einen ausschließlich von dem "Schulapparat" ausgehenden Erklärungsvorschlag des schulreformpolitischen Prozesses habe ich in Teil B herauzuarbeiten versucht.

323 vgl. den Staatsexkurs, Teil A., s. 33 ff

324 cf. S. Herkommer, Stellung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß, a.a.O., 1976. A. Hopf, Lehrerbewußtsein im Wandel, Düsseldorf 1974

325 Eine ausführliche Diskussion der Differenzierung von "Klassenlage" und "Klassenposition" auf der begrifflichen Ebene unternimmt N. Poulantzas, Klassen im Kapitalismus - heute. Berlin 1975, S. 13 ff

326 G. Armanski, Zur Kritik der Theorie der neuen Mittelklasse, in: prokla 13/1974, Heft 2, S. 41 ff

327 N. Kostede, Akkumulation und Mittelklassen, in: prokla 13/1974, Heft 2, S. 1 ff

328 Kostede, Akkumulation, a.a.O., S. 49

329 Kostede, ebd., S. 3

33o Vgl. dazu mit anderer Begrifflichkeit: F.U. Pappi, Sozialstruktur, gesellschaftliche Wertorientierung und Wahlabsicht, in: PVS (18) 1977, S. 195 - 229

331 vgl. Blanke/Jürgens/Kastendiek, a.a.O.

332 vgl. F. Naschold, Schulreform als Gesellschaftskonflikt, Frankfurt 1974, sowie M.G. Schmidt, Die Politik der inneren Reformen in der Bundesrepublik Deutschland 1969 - 1976, in: PVS 2/1978, S. 2o1 - 253

333 Forschungsprojektantrag, Man., a.a.O., 1978, S. 6 - 17

334 Flatow, Huisken, a.a.O., S. 1o9

335 R. van Capelleveen, Bewußtseinsformen und Handlungsorientierungen, Diss., Frankfurt 1978, Chr. Eckhart u.a. Empirische Thesen zum "instrumentellen Bewußtsein", in: Gesellschaft 4, 1975, S. 7 ff

336 Vgl. Erziehung und Wissenschaft, Heft 6/1979, S. 2 - 3

337 vgl. Teil B dieser Arbeit ; vgl. F. Naschold, Schulreform, a.a.O., Ronge/Schmieg, Restriktionen politischer Planung, a.a.O., S. 122, S. 266

338 vgl. Erziehung und Wissenschaft 6/1979,Zwölf Markierungen für eine menschliche Schule, Bundesfachtagung der GEW, S. 6/7

339 vgl. L. v. Dick, Alternativschulen, Reinbek 1979

340 vgl. n.v.a. Erziehung und Wissenschaft 6/1979, S. 17, Stadtteilbezogene Aktionstage von Lehrern, Schülern und Eltern und GEW und anderen DGB-Gewerkschaften, a.a.O., S. 17

341 vgl. M. Schmidt, Materialien zur Arbeitsgeldanalyse der Lehrer, Offenbach 1972, nach wie vor aktuell: die "legendäre" Knight-Wegenstein Arbeitszeitanalyse, in: Erziehung und Wissenschaft 6/1979, S. 8 und S. 9

342 Vgl. P. Gstettner, P. Seidl. Sozialwissenschaften und Bildungsreform, Köln 1975, S. 97

343 Vgl. W. Rack, D. Wolf, Frankfurter Lehrertag, in: links 111, Juni 1979, S. 28

344 Vgl. den in Hessen exemplarischsten Versuch einer Beamtenstreikinitiierung: Erziehung und Wissenschaft 4/1974, S. 7. Die Urabstimmung verfehlte nur knapp die erforderlichen 75%.

345 cf. Erziehung und Wissenschaft 6/1979, S. 2 - 3

346 Als "historisches" Datum der Gewerkschaftsbewegung in der Bundesrepublik gilt die Veröffentlichung zum Bundestagswahlkampf 1972: "Bildungspolitische Vorstellungen des DGB vom 7.3.1972"; vgl. J. Bergmann u.a. Gewerkschaften in der Bundesrepublik, Bd. 1 und 2, Frankfurt 1976/77

347 cf. Teil B. Kp. 4.2.

348 vgl. MEW-Bd. 23, Kap. I, a.a.O., S. 765 Marx analysiert die "Lohnform" als "Erscheinungsform" der wesentlichsten Mystifikationen des Bewußtseins

349 Bahro, a.a.O., S. 322

350 vgl. Armanski, a.a.O., S. 78 ff

351 Eine "bildungsökonomische" Perspektive für komparative Länderstudien deutet die OECD an; vgl. dazu K. Hüfner, Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, in St. J. Fitzsimmons, R. Wildenmann, K. Arrow (Hrsg.): Zukunftsorientierte Planung und Forschung, Königstein 1978, S. 15 - 22

352 Bahro, Die Alternative, a.a.O., S. 322

353 vgl. Erziehung und Wissenschaft 6/1979, S. 6 - 8

354 Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung Bonn 197o

355 Der 9. Bundeskongreß des DGB beschloß: "Betriebsräte, Vertrauensleute, Jugendvertreter, Schüler, Eltern und gewerkschaftlich organisierte Lehrer sollen gemeinsam gewerkschaftspolitische Forderungen in bezug auf die demokratische Neubestimmung der Ziele, Inhalte und Lehr- und Lernverfahren entwickeln." Auf dieser Basis haben sich die vielfältigen Aktionskreise Schule-Gewerkschaft in der Folgezeit zu entwickeln begonnen. Vgl. G. Köhler (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen?, Frankfurt 1974, S. 21

356 cf. Naschold, Schulreform, a.a.O. , S. 37 f. u.S 55

357 Marx, Kapital Bd. I, a.a.O., S. 2o1

358 Naschold, a.a.O., S. 54 und 55

359 Masuch, ebd., S. 42

36o H. Fend u.a., Sozialisationseffekte der Schule, Weinheim 1976

361 cf. R. König, Die Familie der Gegenwart, München 1977

362 L. Althusser, Ideologie, a.a.O., 1977, S. 1o8 - 154

363 Vgl. Th. Adorno, Else Frenke-Brunswik, Daniel J. Levinson and R. Nevitt Sanford, The Authoritarian Personality Studies in Prejudice, New York 195o

364 E. Fromm, Autorität und Familie, in: H.P. Gente (Hrsg.): Marxismus und Psychoanalyse, Bd. 1, S. 51 ff

365 Bildungswesen: mangelhaft, OECD-Länderexamen, K. Hüfner (Hrsg.): S. 58

366 F. Wellendorf, Schulische Sozialisation und Identität a.a.O.

367 F. Huisken, Bildungsdidaktik, a.a.O., S. 278

368 F. Huisken, a.a.O., S. 287

369 F. Huisken, ebd.

37o Naschold, Schulreform, a.a.O., S. 41 und 42

371 Ronge/Schmieg, a.a.O., S. 122

372 N. Poulantzas, Staatstheorie, a.a.O., 1977, S. 49 ff; vgl. auch G. Auernheimer, Stichwort Erzieher, Erziehung, Erziehungsmittel, Erziehungstheorie, in: Chr. Wulf, Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 187 ff

373 Vgl. Eckart u.a., a.a.O., S. 7 ff

374 vgl. zusammenfassend W. Markert, Bildung und Qualifikation, in: betrifft: erziehun. Heft 7, 1974, S. 17

375 Kapitalistische Hochschulreform, a.a.O., S. 39

376 Vgl. H. Gerstenberger, Zur historischen Konstitution, a.a.O., S. 2o9 ff

377 cf. M. Foucault, Dispositive der Macht, Berlin 1978; Titze, Politisierung der Erziehung, a.a.O., 1973

378 B. Voigt, Bildungspolitik, a.a.O., S. 181 ff

379 Altvater/Huisken, a.a.O., S. XXVII

38o Altvater/Huisken, ebd.

381 Baethge u.a., a.a.O., S. 441

382 Masuch, a.a.O., S. 1o9

383 M. Baethge, F. Gerstenberger u.a., a.a.O., 1973/74

384 M. Baethge u.a., Zur analytischen Bedeutung, a.a.O., 1973, S. 447

385 C. Offe, Gutachten, a.a.O., S. 7 ff

386 Cgl. C. Offe, ebd., S. 31

387 cf. Markert, a.a.O., S. 17

388 J. Hirsch, Staatsapparat, a.a.O., S. 82 ff

389 Vgl. Offe, a.a.O., S. 52 u. ders., Leistungsprinzip und Industriearbeit, Frankfurt 197o, S. 19

39o vgl. J. Hoffmann, W. Semmler, Kapitalistische Krise und Arbeitslosigkeit in der Bundesrepublik, in: prokla 19/2o/21, 1975, S. 9 - 4o

391 Vgl. zum Konzept: N. Poulantzas, Pouvoir Politique et classes sociales, Paris 1968, Althusser, Ideologie a.a.O., 1977, S. 1o8 - 13o

392 vgl. Hirsch, Staatsapparate, a.a.O., Struktur und Funktionsweise des politischen System, S. 217 - 23o

393 Vgl. F. Naschold, Schulreform als Gesellschaftskonflikt, Frankfurt 1974, in Teil B werde ich einen alternierenden Interpretationsmodus vorschlagen.

T E I L B

Die Schulreformen in der Bundesrepublik Deutschland: Die politisch-ideologische Konstellation im System der Staatsapparate

Vorbemerkung

In Teil A der vorliegenden Untersuchung habe ich versucht, die Reorganisation des Schulapparates im 19. Jh. in Deutschland so zu diskutieren, daß die systematische Analyse der historischen Schulentwicklung Strukturkategorien erschloß, mittels derer in einem zweiten Schritt eine Interpretation der Entwicklung des "allgemeinbildenden Schulwesens" der Bundesrepublik möglich sein müßte; eine Analyse allerdings, die nur die Struktur des gesellschaftlich-historischen Rahmens des Schulapparates herausarbeiten kann.

Wissenschaftstheoretisch scheint es mir nicht legitim, die organisationssoziologische[1)] und die psychoanalytisch fundierte Interaktionsebene der Dynamiken des Schulapparates quasi in ein Rahmenkonzept hineinzuintegrieren: ein systemisches "inneres Band" zu konstruieren, wäre eine wissenschaftlich nicht zu begründende Abstraktion.

Struktur und Funktion des gesellschaftlichen Rahmens der Qualifikationsorganisation des Schulapparates in der Formation der kapitalistischen Produktionsweise konnten - in den terms der strukturalistischen Marx-Interpretationen - als "ideologischer Staatsapparat Schule" klassifiziert werden; dieser organisierte die Bildung der Arbeitskräftequalifikation (Ausbildung), die Organisation der Sozialerfahrungen und Fähigkeiten der Schülerindividuen "in den Formen der ideologischen Unterwerfung". (Althusser 73/78) Die Kernthese war nun, daß der bis in die 6oer Jahre des 2o. Jahrhunderts nachwirkenden Ausprägung der Reorganisationsstruktur des Schulwesens im 19. Jahrhundert in Deutschland zwar ökonomische Motive zugrunde lagen, diese aber in ihrer Auswirkung von der politischen Konstellation im System der Staatsapparate "überdeterminiert" wurden. Diese These und das daran entwickelte staatstheoretische Konzept möchte ich bei der Analyse des

schulreformpolitischen Prozesses in der Bundesrepublik, den ich - zunächst formal - mit dem Beginn der Gesamtschulbewegung (1963) datiere, an einem gleichermaßen historisch spezifizierten Gegenstand überprüfen: diesmal aber vor dem Hintergrund auch dynamischer Perspektiven und Entwicklungslinien des Schulapparates.

Was das bereits vorgestllte staatstheoretische Programm betrifft, so möchte ich dies mit einer krisentheoretisch gerichteten Argumentationsführung erweitern.
Dabei ist meine Ausgangsthese, daß die Reorganisation des Schulapparates im 19. Jh., in seinen ökonomischen, politischen und ideologischen "Räumen" als, im engeren Sinne, endogene Verschiebung von relativ stabilen Klassenkompromißgleichgewichten im System der Staatsapparate zu deuten sein dürfte.

Die Bildungsreformpolitiken, die Schulreform der 6oer und 7oer Jahre der Bundesrepublik aber sind in einem politisch-ideologischen Prozeß lokalisierbar, der als Reaktion auf eine Teilbereichskrise besonders der "massenintegrativen" Staatsapparate, [2] einer gesamtgesellschaftlichen Hegemoniekrise bei der Herstellung des "ideologisch-hegemonialen Konsensus" (Gramsci, Althusser, Poulantzas) [3] sich herauskristallisiert hat.

Die Untersuchung in Teil B hat deshalb fünf Analyseebenen:
- erstens diskutiere ich grobe Entwicklungslinien des politisch-ideologischen Prozeßszenarios der Schulreformpolitiken, die daraus resultierenden Bedingungen "administrativer Politisierungen".
- Zweitens knüpfe ich in einem Exkurs an den Prämissen sozialdemokratischer Bildungspolitiken an und diskutiere vom ökonomischen Bezugspunkt das Verhältnis von Produktionssystem und Qualifikationspolitik.
- Drittens verdeutliche ich auf Länderebene ein schulreformistisches Konzept, die hessischen Schulreformen.
- Viertens interpretiere ich die Auslösungsbedingungen der Schulreformen in der Bundesrepublik und stelle einige Hypothesen auf über den schulreformpolitischen Modus von SPD und DGB-Gewerkschaften.

- Fünftens erweitere ich das staatstheoretische Konzept in Teil A um einige krisentheoretische Prämissen, die quer zur tradierten Staats- und Klassentheorie liegen.
- Schließlich resümiere ich die einzelnen Untersuchungsschritte, indem ich Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten eines schulreformistischen policy-Prozesses in der Bundesrepublik, auf explorativer Ebene, andeute.

1. Skizze der Rahmenkonstellationen des schulreformpolitischen Prozesses in der Bundesrepublik

Um den Stellenwert wenigstens relevanter aktueller Tendenzen des politischen Prozesses der bundesrepublikanischen Schulreformen in großen Zügen einzuschätzen, möchte ich im folgenden versuchen, mit einigen wenigen Strichen die Entwicklung bestimmter Grundtrends nachzuzeichnen. Zwar ist der politische Prozeß einer administrativen Reformstrategie zunächst Reaktion bzw. Resultat einer hegemonialen Krise und zudem determiniert durch die Funktionspositionierungen der kapitalistischen Staatsapparate; gleichwohl bildet sich aber im "politischen Prozeß" (Hirsch) eine relative Autonomie heraus, ein "Konglomerat" regulierender, reparierender, mobilisierender und unterdrückender Maßnahmen". Im folgenden wird sozusagen zeitgeschichtlich das Verhältnis von Schulreform und politisch-ideologischer Konjunktur zunächst anhand der Zustandskonstellationen des Systems der Staatsapparate analysiert: Nach dem staatstheoretischen Konzept sind dies vorrangig die Kultur-, Bildungs- und Schulapparate und die dazugehörigen Schul- und Bildungsverwaltungen, die Staatsbürokratien. Die gesellschaftliche Hegemonie wird aber auch strukturiert durch die "massenintegrativen Apparate" (Hirsch 76) [4)], SPD und Gewerkschaften, CDU/CSU, FDP und die Verbände der "herrschenden" Klassen, z.B. BDI, BDA, DIHT etc. Die politisch-ideologische Hegemonie einer Gesellschaftsformation, die gerade im Schulapparat äußerst komplex repräsentiert ist, erhält ebenfalls ihre Impulse über die Organisationen sozialer Bewegungen, in diesem Zeitraum vor allem von der Schüler- und

Studentenrevolte von 1967/68.

Die Darstellungsebene folgt aber analytisch zunächst recht diffundierenden Konfliktpotentialen der politisch-administrativen Schulreformstrategien, wie sich aktuell an der gesellschaftlichen Oberfläche, also phänomenologisch, nachweisen lassen.

Die 16jährigen Reorganisationsstrategien, die etwa 1963 einsetzten, intendierten eine qualitative Neuordnung des bundesrepublikanischen Schulwesens.[5] Sie zentrierten sich programmatisch im Bildungsbericht 7o [6] der SPD/FDP-Bundesregierungskoalition und im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates. Sie stimmten darin überein, Bildungsprivilegien abzubauen, und über das proklamierte Bürgerrecht auf Bildung, Chancengleichheit und die Verwirklichung der "sozialen Demokratie" anzustreben.

Damit war auf der programmatischen Ebene der bislang umfassendste staatsinterventionistische Regulierungsversuch (Naschold 1974)[7] in der Bundesrepublik formuliert. Durch die daran anschließenden Verfassungsveränderungen von 1969 hat der Bund innerhalb der beibehaltenen föderativen Kompetenzen die Mitverantwortung und Gestaltung bei der Bildungsplanung, insbesondere im schulischen Bereich erhalten. (Sogar die curricularen Ausrichtungen sollen ebenso wie die Schulformen von Länderparlamenten direkt beschlossen und als Gesetze verabschiedet werden).
Die in der Folgezeit von den SPD/FDP-Bundesregierungen induzierten Maßnahmen bestanden insofern im wesentlichen in Planungsvorgaben[8] für den Bildungsföderalismus. Die schulpolitische Implementation blieb im Rahmen der Länderkompetenzen:
- 197o: Bericht zur Bildungspolitik der Bundesregierung Brandt/Scheel

Die Bildungsreformkonzepte postulierten für das gesamte System der schulischen Qualifikationsapparate einen Beitrag zur Chancengleichheit, die als materiales Grund- und Bürgerrecht bezeichnet wurde. Gefordert wurden unter anderem die integrierte Gesamtschule, der Abbau aller Bildungsprivilegien und eine Revision des curricularen Leistungs- und Kontrollsystems der Schule. Installiert werden sollten "selbstbestimm-

te" demokratische Entscheidungsprozeduren.
Die statischen Ordnungsbegriffe der geisteswissenschaftlichen Pädagogik des "CDU-Staates" sollten keine Anwendung mehr finden.

- 25. Juni 197o[9]: Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer "Gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung"-
- 197o[10] "Strukturplan" des Deutschen Bildungsrates für das Bildungswesen
- 197o[11] "Empfehlungen" des Wissenschaftsrates zur Struktur und zum Ausbau des Hochschulbereiches nach 197o.
- 1973[12] wurden von der Bund-Länder-Kommission und der Ministerpräsidenten-Konferenz ein "Bildungsgesamtplan" und ein Bildungsbudget erstellt und verabschiedet. Die Realisierung wurde in den Ermessensspielraum der jeweils zuständigen Landesregierungen gestellt; in die Abhängigkeit von der "ökonomischen" Konjunktur und der Struktur und Handlungsspielräume der Länderetats. Die SPD/FDP-regierten Bundesländer votierten für ihren Bereich für die Einführung der integrierten Gesamtschule als Regelschule und für den Stufenlehrer mit gleichwertiger Ausbildung und gehaltlicher Vergütung. Die CDU/CSU-regierten Bundesländer plädierten zwar für die Reorganisation des Schulwesens der 5oer Jahre, aber innerhalb der existierenden dreigliedrigen Regelschulen. Das quasi schulreformistische Rahmenkonzept "Gesamtschule" war somit länderspezifisch zur Disposition gestellt.
- 1974[13] wurden mit der, wie ich noch nachweisen werde, ideologisch überdeterminierten Formel von der "Energiekrise" die die Manövrierfähigkeit des "Steuerstaates" einenge, bildungspolitische Restriktionen finanz- und gesamtwirtschaftlich festgeschrieben. Nach dem dadurch nicht mehr einzuhaltenden Bildungsgesamtplan einigte sich die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung auf einen "Stufenplan" "Kosten- und Finanzierungsplan bis 1978". Dieser enthält

Prioritätenentscheidungen zu Gunsten der personellen und sachlichen Besserausstattung von Grund- und Sonderschulen und für den Sektor Beruflicher Bildung.

- 1975[14] legte die Bundesregierung Schmidt/Genscher eine "bildungspolitische Zwischenbilanz" vor, die sich zum einen an den Rahmen der restriktiven Bildungspolitik hält und zum anderen die Berufsbildungsreform, unterstützt vom zuständigen Minister Rohde (Vorsitzender der AG für Arbeitnehmerfragen der SPD) und den DGB-Gewerkschaften[15], favorisierte.
- 1976: Nach dem im Kern zu Gunsten von BDI, BDA, DIHT und Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsausbildung[16] verabschiedeten Berufsbildungsgesetz [17] werden fortlaufende Berufsbildungsberichte jährlich vorgestellt, die die zunehmende Verknappung des Lehrstellenangebots im Zusammenhang mit der Jugendarbeitslosigkeit registrieren müssen.
- 1978: Die Bundesregierung Schmidt/Genscher bzw. der Bildungsminister Schmude präsentiert den Bericht über die "Strukturprobleme des föderativen Bildungssystems". Dieser "Mängelbericht"[18] unternimmt eine Variation des "harten" restriktiven Politikkurses: Öffnung der Hochschulen, Ausbau der beruflichen Bildung, Verlängerung der allgemeinbildenden beruflichen Schulzeit. Die Aufnahmekapazitäten der Bildungsapparate werden nach demografischen und arbeitsmarktpolitischen Nutzen-Kosten-Analysen berechnet.
  Bildungspolitik wird umgedeutet zur "Qualifikationspolitik", die die Chancen fürs Eintreten ins Beschäftigungsverhältnis verbessern sollte.

Damit scheint sich der bildungsreformistische Kreis zu schließen: die ideologische Leitlinie des Chancengleichheitspostulats via Bildungsreform von 197o transformiert sich zur "Qualifikationspolitik"[19], als 1o% der Jugendlichen in der Bundesrepublik statistisch als arbeitslos erfaßt sind [2o] - 1978 untermauert das Bildungsministerium diese "Politisierungsstrategie" mit der Orientierungsschrift "Grund- und Strukturdaten". 1979 einigen sich die Kultusminister auf einen "neuen" Bildungsgesamtplan: Bis auf Bayern sollen überall "Gesamtschulen" als Regelschulen neben dem dreigliedrigen Schulsystem installiert werden. Auch an der Markierung "Gesamtschule" beginnen scheinbar ideologische Fronten aufzu-

brechen:
Der vorgenommene ideologische Austausch "Chancengleichheit" und "Bildungsgerechtigkeit" mit der Strategie der Qualifikationspolitik[21] könnte als politisch-ideologischer Verarbeitungsmechanismus gewertet werden, den Maurice Edelmann[22] als "symbolic use of politics" analysiert hat.

Historisch angemessen können diese ideologisch programmatischen Konjunkturen nur insofern im politischen Prozeß bundesrepublikanischer Schulreformpolitiken, die mehrere Strukturierungsphasen durchliefen, interpretiert werden, wenn jene auch auf der Ebene materieller Maßnahmen/Resultate skizziert werden. Hier sind die Stichworte Budget und Bildungsstatistik zentral:
Den Gesamtkontext der Bildungsbudgetierung resümiert die "Bildungspolitische Zwischenbilanz": "Während sich die öffentlichen Gesamtausgaben von 1965 bis 1974 mehr als verdoppelten, stiegen die Bildungsausgaben auf mehr als das Dreifache und wuchsen damit doppelt so schnell wie das Bruttosozialprodukt."[23] Am Beispiel der Schüler/Lehrer-Relation, die Zahl der Lehrer von 1965 bis 1974 ist doppelt so stark gewachsen wie die der Schüler, auf rund 475.ooo Lehrer läßt sich aber exemplarisch demonstrieren, daß bestenfalls in Ansätzen in diesen zehn Jahren die international gültigen Standards bildungspolitisch- bzw. bildungsökonomisch "anvisiert" wurden. Darüber hinaus war in den 6oer Jahren die durchschnittliche Stärke der Geburtsjahrgänge um ca. 4o% größer als in den 7oer Jahren[24]. Diesem "Geburtenknick" folgend setzte auch dann auf der Maßnahmeebene seit 1975 die augenfälligste bildungspolitische "Tendenzwende" ein: sie führte unter anderem dazu, daß 1979 17.ooo Lehrer arbeitslos und 35.ooo pädagogische"Kurzarbeiter" sind.[25] Abgesehen davon, daß der "Geburtenknick" - eine demografische Hilfskonstruktion, da seine Extrapolation von jedem seriösen sozialwissenschaftlichen Paradigma bestritten wird [26] - ohnehin nur den nach OECD-Kriterien[27] in der Bundesrepublik als ineffizient geltenden Grundschulbereich erfaßt hat, müßte die von den Massenintegrationsparteien, aber vor allem auch von den im Bund und Land regierenden SPD/FDP-Gruppierungen mit "produzierte künstliche Lehrerarbeitslosigkeit" über eine inter- und intraapparatspezifische Analyse der bildungspolitischen Prozeßverläufe abgeklärt

werden können. Dabei gehe ich, wie im Staatstheorie-Exkurs, davon aus, daß eine Analyse von "Politikverflechtungsprozessen" (Scharpf) - Ministerpräsidenten- und KMK-Konferenzen und "bargaining-Prozeduren" innerhalb der staatlich-administrativen Apparate für meine Fragestellungen nach Auslösungsbedingungen der Schulreformpolitikmodi peripher ist; insoweit klammere ich diese "Außensteuerungsprozesse" [28] aus; sie sind politisch unterdeterminiert (auch diese These werde ich in Kap. 4 und Kap. 5 begründen).
Die im Kern eingeschlagene "harte" Linie bildungspolitischer "Restriktionen", ein Prozeß, der zwischen 1973 und 1975 einsetzte, hat nicht nur ideologisch Chancengleichheit als Bürgerrecht in den Hintergrund gerückt; auch das material daran gekoppelte Gesamtschulprgramm, auf das ich noch eingehen werde, wird zur "Bildungsruine", wenn nicht - auch bei kurzfristigem Rückgang der Schülerzahlen - das Lehrpersonalangebot erheblich ausgeweitet wird. Die "harte" Linie bildungspolitischer Restriktionen existiert auf der Politikimplementationsebene insgesamt in nahezu allen Bundesländern, graduell verstärkt in den CDU/CSU-geführten.[29]

In einer solchen Situation und vor allem deshalb, weil die Steigerungsraten im Bildungsetat 1978/79 um 4o% zurückgingen, die Bildungsaufwendungen aber schon 1975 mit 15,6% [3o] - darunter sind die Schulen mit 61,2% vertreten - an den Gesamthaushalten (1974 = 16,8%) und mit 5,2% am Sozialprodukt 1976 (1975 = 5,5%) deutlich reduziert wurden,[31] könnte man jeden materiellen reformpolitischen Gehalt als unwesentlich ansetzen und in toto eine "Strukturanpassung" der kapitalistischen Staatsapparate vermuten an demografische Zyklen und internationale Bildungsvergleichsdaten. Als ein Indikator dafür könnte der sogenannte Tertiäre Bereich angeführt werden: In diesem liegt die Bundesrepublik 1976 in Prozent der 19- bis unter 26jährigen Bevölkerung hinter den USA (24%), aber mit 17,8% auf gleicher Höhe mit Japan, Frankreich, Schweden und Italien; allerdings unter Einbeziehung alternierender Bildungszeitrhythmen weit vor der DDR (1o,8%) und England (9,5%).[32]

M.E. läßt sich bei aller Problematik von gängigen Bildungsindikatoren - signifikante Verbesserung für ländliche, strukturschwache, katholisch-konfessionell gebundene Regionen und deutlicher Anstieg von Schülerinnen an weiterführenden Schulen (ca.4o% am Gymnasium)[33] nicht ausschließlich von einer den finanz- und gesamtwirtschaftlichen Rahmen sowie einer CDU/CSU und den Kapitalverbände analog folgenden "Anpassungsregulierung" der SPD/FDP-Regierungspolitiken ausgehen. Diese nämlich forcierten, 1963 auch noch unterstützt von technologieintensiven Kapitalfraktionen,[34] eine "massenintegrative", aber vor allem auch hinsichtlich der Fraktionierungen innerhalb der Arbeiterklasse eine reformpolitische, "reformistisch" ausgerichtete Schulreformstrategie: legt man, z.B. wie das Statistische Bundesamt[35] einen Anteil von ca. 5o% Arbeitern an allen Erwerbstätigen zugrunde, so ergab sich 1972 für die Schüler aus Arbeiterhaushalten folgende Frequenz:

- Hauptschule 53%
- Realschule 41%
- Gymnasium 17% (1932 4%, 1965 9%)[36]

Das gleiche Beispiel noch mal im Gesamttrend der sogenannten Höherqualifizierung der Arbeiterkinder:

- Universität
  1966 hatten 1o,3% einen Arbeiter zum Vater
  darunter 11,6% Studentinnen
  1976 hatten 19,2% einen Arbeiter zum Vater
  darunter 27% Studentinnen[37]

Diese Schulreformstrategie in der Bundesrepublik beruht nach meiner These auf dem Konzept der "Massenintegration" zum einen und "Marginalisierung" zum anderen. Diesen Mechanismus werde ich mit dem Exkurs über die hessische Gesamtschulbewegung erläutern.

In der marxistisch orientierten bildungssoziologischen Literatur wird dagegen in der Regel betont, daß sich aus derartigen Datenkränzen der amtlichen Bildungsstatistiken nur die aus kurzfristig prognostizierten "Kapitalverwertungsinteressen" resultierenden staatsapparativen Strategien zur Mobilisierung auch klassenunspezifischer Begabungsreserven herausbuchstabieren ließen. Die Differenzen etwa der CDU/CSU-geführten

Landesregierungen seien im bildungspolitischen Resultat mit dem sozialdemokratischen Massenintegrationsmodus auf Bundes- und Landesebene als im Prinzip identisch zu klassifizieren. Dazu möchte ich hier eine exemplarische Gegenbewertung andeuten, auf die ich bei der Analyse des sozialdemokratischen Schulreformpolitikmodus noch näher eingehen werde. Das bildungsstatisch am höchsten "bewertete" CDU-geführte Bundesland, Baden-Württemberg, hat schon seit 1974 eine deutlich differierende Tendenzwende landespolitisch vorgenommen: Erstmals seit 1o Jahren ging die Quote der Schüler, die überhaupt auf weiterführende Schulen wechseln, wieder zurück: Die tradierten klassenspezifischen Selektionsmechanismen wurden reinstrumentalisiert. Der Rückgang quantifizierte sich bei den

- Akademikerkindern um 7%
- Beamten- und Angestelltenkindern um 1o%
- Arbeiterkindern um 24%[38)]

Sicher kann auch aus dieser signifikanten materiellen schulpolitischen Verschlechterung des Status der Arbeiterkinder nicht schlicht eine Strategie der Kapitalfraktionen und der CDU deduziert werden. Es soll auch zunächst nur festgehalten werden, daß dieser komplexe Geflecht einer konservativen Roll-Back-Strategie der CDU/CDU, die M.G. Schmidt (1979)[39)] länderspezifisch vor allem an den Bildungsetats nachwies, zumindest eine Entscheidungsvariable im schulpolitischen Reformprozeß darstellt, der immer im Kontext einer ökonomischen, politischen und ideologischen Analyse verdeutlicht werden muß. Schmidts These lautete:
die Bildungsausgaben pro Kopf der Bevölkerung sind in SPD/FDP-regierten Bundesländern graduell höher als in CDU-regierten Bundesländern. Dies gilt aber auch für die Breite der schulischen Qualifikationsprofile von der Kindertagesstätte über die Vorschulen, die Grund- und Förderstufe bishin zur integrierten Gesamtschule (Schmidt 1979).
Sicher: Bildungsstatistiken können niemals einen hinreichenden Indikator für eine Interpretation von Schulreformpolitiken abgeben. Gleichwohl hat der französische Klassenstrukturtheoretiker Poulantzas die "Rolle" der Schule in der kapitalistischen Gesellschaftsformation doch sehr eindimensional zurechtgestutzt: "Es ist richtig, daß die Klassen der kapita-

talistischen Produktionsweise und einer kapitalistischen Gesellschaftsformation keine Kasten sind, daß die Herkunft der Agenten sie nicht mit bestimmten Stellungen verknüpft, und daß die eigene Rolle der Schule und der anderen Apparate als Verteiler der Agenten auf diese Stellungen wichtig ist. Aber es bleibt nicht weniger wahr, daß diese Auswirkungen der Distribution sich durch die Tatsache manifestieren, daß es mittels der ideologischen Apparate, eben die Bourgeois sind, die meistens Bourgeois bleiben - und ihre Kinder, die es werden -, und daß es die Proletarier sind, die meistens Proletarier bleiben - und ihre Kinder, die es werden".[40]

Zum einen können die von mir aufgeführten Bildungsstatistiken demonstrieren, daß der politisch-ideologische Prozeß der Schulreformpolitiken in der Bundesrepublik, seine widersprüchlichen, ökonomischen, politischen und ideologischen Kräfteverhältnisse mit dieser These von Poulantzas bestenfalls klassentheoretisch "hochabstrakt" erfaßt sind. Ideologisch-materielle Differenzierungsprozesse der Schulreformpolitikmodi fallen aber weitgehend aus der wissenschaftlichen Betrachtungsweise heraus.
Bevor ich mit einer Analyse des sozialdemokratischen Massenintegrationsmodus hinsichtlich der Schulreform und einer krisentheoretisch gerichteten Argumentation auch den schulreformpolitischen Rahmen dieses Staatsapparates analysiere, genügen einige ideologische Hauptlinien, mit welchen empirisch das Verlaufsschema des "politischen Prozesses" in der Bundesrepublik plausibilisiert werden kann.

Die SPD als Massenintegrationspartei mit kontingentem (Wahl-) Anhängerkreis bei den arbeitenden Klassen,[41] ist "historisch" noch immer dominiert von der Ideologie der distributionspolitischen Egalisierung; kontrafaktisch dazu konzipiert die CDU/CSU ihre Schulreformstrategie distributionsneutral bzw. in der Regel eher zu Ungunsten der Arbeiter- und Mittelklassen. Bei der Sozialdemokratie griffen diese ideologischen Muster nur bei floriender Ökonomie, einem Konjunkturverlauf, welcher

der "instrumentellen Orientierung"[42] innerhalb der Fraktionen der Arbeiterklasse entgegenkommt.

Ideologisch wirksame Argumentationsmuster der CDU/CSU, die in einer Reihe von Einstellungsuntersuchungen der empirischen Sozialforschung [43] abgestützt werden, bestätigen dann eher "normativ" diejenigen in den Mittel- aber auch in Fraktionierungen der Arbeiterklassen dominierenden Ideologien, die "Deutungsmuster", welche man - verkürzt - als "familialistisch-autoritäre Orientierungen" klassifizieren könnte. Dieses in Deutschland vertretene, sozialpsychologisch gedeutete Amalgan eines "normativierenden" deutschen Sozialcharakters [44] konnte z.B. in Hessen Dregger für die CDU auf eine wahlpolitisch ideologieträchtige und insofern wirksame "Formel" gegen die vermeintlichen Auswirkungen "sozialistischer Schulreformstrategien" zusammenziehen: "Kinder benötigen Schutz und Geborgenheit, brauchen Liebe und Zuwendung ihrer Eltern. In einem Volk, in dem immer weniger Ehen geschlossen und immer weniger Kinder geboren werden, schwindet die tägliche Erfahrung von Gemeinschaft und Solidarität". Eine solche Gemeinschaft verliere an "Zusammenhalt", an "Wärme" und an "Hoffnung auf eine menschenwürdige Zukunft". "Staat und Gesellschaft", so Dregger, "sollten die Förderung einer kinderfreundlichen Umwelt betreiben".[45] Der "SPD-Staat", habe nicht nur die "Familie zerstört", sondern auch die "junge" Generation "überflüssig"[46] gemacht, wobei von Ausländer-Jugendlichen nicht die Rede ist.

Es ist nun evident, daß gerade die Bildungsreformstrategie einer Sozialdemokratie, die ideologisch ihrer Klientel seit 1969, 1972 und 1976 mit einer "aktiven Bildungspolitik" entgegentrat, nicht nur aufgrund der bildungstechnokratischen Ignoranz vorfindlicher familialistischer "Deutungsmuster" ideologisch defizitär war, sondern auch wegen ihrer "instrumentellen" Impulse, zum Beispiel die Aufstiegs- und Karriere-Gratifikationen für die Fraktionen der Arbeiterklassen, die die SPD seit 1973/74 nur noch symbolisch aufbauen konnte. Dies habe ich an den "programmatischen" Kurskorrekturen im bildungspolitischen "Phasenmodell" oben bereits demonstriert.

Als dann zusätzlich der qua verbessertem Bildungsabschluß sug-

gerierte Sozialaufstieg in einigen Fraktionen der "wahlentscheidungstragenden" Mittelklassen nicht stattfand, avancierte "das Scheitern der Bildungsreformen" zum "Spitzenthema" aller bundesdeutschen Landtagswahlkämpfe von 1974 bis 1978/79.

Die in diesen Zeitraum fallenden Rückzugsgefechte der SPD-Schulpolitik, auf die ich bei der Gesamtschuldiskussion noch genauer hinweisen werden, sind bereits jetzt Legion; aber erst als die Bildungs- und Sozialaufstiegschancen, vor allem im Bereich der "modernen" Mittelklassen, im Beschäftigungssystem weitgehend ihrer materialen Basis verlustig gingen,[47] gelang es über die CDU/CSU-Schulpolitik jede distributionspolitisch egalitärere Orientierung, die von der Schulreformpolitik ausging, auf Länder- und Bundesebene zu blockieren.

Gegen die egalitärere schulpolitische Orientierung der SPD zu Gunsten der Fraktionen der abhängigen Klassen gelang eine in der Bundesrepublik beispielhafte ideologische Mobilisierung der Trägerorganisationen statischer Ordnungsideologien: Diese formierte die Standesorganisation der Lehrer, Ärzte, Rechtsanwälte und Richter, die von diesen dominierten Elternvereine, die Bildungswissenschaftler des "Bundes Freiheit für die Wissenschaft", die Apparate der Evangelischen und Katholischen Kirche, DIHT, aber auch die führenden Kapitalverbände, BDI und BDA. Diesem konzentrischen Angriff des "alten Bürgerblocks" [48] hatte die Sozialdemokratie ideologisch wenig, materiell kaum etwas entgegenzusetzen: Gleichwohl haben die - historischen Traditionsbestände [49] der SPD, die eben auf jener egalitäreren bildungspolitischen Orientierung aufruhen, das "schulreformistische" Programm von 1969/7o ideologisch nur in der "Zeitdimension", also tagespolitisch aufschieben lassen: die "schulreformistische" Ideologie konnte ideologisch-programmatisch nicht schlicht suspendiert werden; die SPD blieb nämlich immer noch Adressat einer bildungspolitisch motivierten Klientel, die sowohl im Bereich der Arbeiterklasse, aber auch in den Fraktionen der Mittelklasse, den Angestellten und Beamten, eine-wenn auch prekäre- soziale Basis behielt.

Die ideologischen Implikate der integrierten Gesamtschule, für die hauptsächlich die RL/GL in Hessen exemplarischen Charak-

ter annahmen, [50] bildeten die "reformpolitischen" Frontbastionen des staatlichen "Klassenkompromißgleichgewichts" via Minimalkonsens des DGB mit der SPD in der Bildungspolitik. Diese schulpolitischen Kräftekonstellationen, [51] die sich nicht auf "Ökonomismus" reduzierten, veranlaßte auch die BDA bereits 1974 in der "Erklärung zu gesellschaftspolitischen Grundsatzfragen" ihre in den frühen 6oer Jahren eingenommene Position endgültig zu revidieren:"Ablehnung der integrierten Gesamtschule, da diese keine Effizienz und soziale Integration garantiere: diesen Grundforderungen widersprechen auch solche Rahmenrichtlinien, die in ihrer Zielsetzung und in der Auswahl einseitig und überwiegend konfliktorientiert sind und den tatsächlichen Zusammenhängen von Wirtschaft, Gesellschaft und Staat nicht gerecht werden". [52]

Das bundesrepublikanische Parteiensystem ist jedoch auch noch von der FDP und ihrer sozialen Basis mitgeprägt. Ein Blick auf die von "Stellungsgefechten" der Bildungspolitiken ideologisch dominierten Landtagswahlkämpfe [53] der restriktiven Phase der Schulreformpolitiken seit 1974/75 demonstriert nicht nur in Hessen die Rückzugsstrategien der um Teile ihrer Wahlklientel besorgten FDP [54]: Im "Landtagswahlkampf" 1979 verbuchte etwa die FDP als "Erfolg" gegen die CDU eine einstweilige Anordnung gegen die CDU erwirkt zu haben, gegen die "Diffamierung", die FDP wolle in Niedersachen ein flächendeckendes Netz integrierter Gesamtschulen einführen: [55] In Niedersachsen besuchten 1977 o,14% (!) der Schüler eine integrierte Gesamtschule. [56] Dies sind zudem vom Bund geförderte "Modellschulversuche", die vom CDU-repräsentierten "Bürgerblock" als "Sozialistische Einheitsschulen" Niedersachsens klassifiziert werden.

Eine "Gegenreform" versuchten aber vor allem die bundesweit organisierten Elternvereine, die außerstaatsapparativ organisiert, aber eine mit der CDU/CSU-Fraktion Dregger/Strauß kooperierende reaktionäre Variante dieses Massenintegrationspolitikmodus repräsentieren. Nachdem die sogenannte kooperative Gesamtschule, ein Schultypus, den die SPD in Nordrhein-Westfalen einzuführen beabsichtigte, dadurch 1978 per "Volksentscheid" abgelehnt und nicht eingeführt werden konnte, plant 1979 der Hessische Elternverein e.V. eine derartige Strategie

"legal" in Gang zu setzen.[57] Der Hessische Elternverein e.V., eine Organisationsform des "alten" Bürgerblocks" (8.000 Mitglieder), wird von der CDU darin unterstützt, mit Hilfe der Artikel 116 und 124 der Landesverfassung ebenfalls einen Volksentscheid zu organisieren - diesmal gegen die landesweite Einführung der zweijährigen "Förderstufe".[58] Ob der Vorstand des 1972 gegründeten Hessischen Elternvereins sich damit gegen den erklärten Willen der SPD/FDP-Landesregierungen durchsetzen kann, wird davon abhängen, ob die hessischen Schulreformpolitiker - anders als in Nordrhein-Westfalen - die nötigen Lehrer zur Durchführung der landesweiten Installierung von Förderstufen zur Verfügung stellen werden. Nur dies wird eine schulpolitische Mobilisierung der sozialdemokratischen Klientel, die in Nordrhein-Westfalen ausblieb, realiter emöglichen können. Die politisch-ideologischen Konfliktzonen der Gesamtschule haben sich aber in den Länderpolitiken nicht immer zu Gunsten des "konservativen Blocks" verschoben:

Die von der SPD-Regierung Klose im Hamburger Stadtstaat vom Senat 1978 nach manifesten ideologischen Interventionen der CDU-Elternverein/Standesorganisations-Apparate gegen vorgebliche die Nivellierungstendenz der Hamburger Gesamtschulpolitik in Auftrag gegebene Umfrage ergab, daß 21,2% der Eltern der Kinder in der Dritten Grundschulklasse für die Einrichtung von "integrierten Gesamtschulen" votierten, eine Steigerungsrate von circa 15o%, gemessen an früheren Untersuchungen.[59] Daraufhin hat der SPD/FDP-Senat die Einrichtung in integrierten Gesamtschulen für 1978/79 in der Plandimension verdoppelt.[6o] Das Schulgesetz wurde dahingehend verändert, daß Eltern einen Rechtsanspruch bekamen, ihre Kinder auf "integrierte Gesamtschulen" zu schicken.[61]

Innerhalb derartiger "Konfliktzonen" entwickelte sich in der BRD aber eine ideologisch-politische "Nebenfront": denn seit 1973/74 sind bereits einstmals engagierte, aber ohne schlüssige Gesellschaftstheorie operierende "Reformgruppen" in der Sozialdemokratie und den Gewerkschaften dazu übergegangen, in ihren strategischen Konzeptionen "auf gängige Begriffe wie Emanzipation und Demokratisierung" zu verzichten.[62]

"Nüchterne Bestandsaufnahmen" und die "Rezeption marxistischer Gesellschaftstheorie" (der ehemalige Schulsenator Berlins Evers) verwiesen auf die Unmöglichkeit, die "soziale Emanzipation" via Schulreform zu konsolidieren. Gleichzeitig nahmen diese "schulreformistischen" Gruppierungen innerhalb der "massenintegrativen Apparate" aber die sozialdemokratischen Reformprojekte insofern ernst, als sie aktuell an der Forcierung der Gesamtschulentwicklung und der Revision der Lernziele zu Gunsten einer Orientierung an den "unmittelbaren" Schülerinteressen festhielten, womit sie zudem an dem Legitimationsdruck auf die Klientel der sozialdemokratischen Bildungspolitik, die ja die Euphorie einer Chancengleichheitsgarantie nicht unwesentlich mit dem Projekt Gesamtschule selbst produziert hatte, taktisch anknüpfen konnten.

Auch außerhalb der Staatsapparate in der Bundesrepublik des SPD-Staates hatte sich, "ideologisch" vermittelt über die Schüler- und Studentenbewegung von 1967/68,[63] an der "Schulbasis" ein nicht einfach zu "integrierendes" Schulreformpotential formiert, das ebenfalls an den "reformistischen" Zielen der SPD-Reformpolitik festzuhalten gewillt ist: die Realisierungschancen all dieser Konzepte der "schulreformistischen" Fraktionierungen müßten ökonomisch, politisch und ideologisch in das Bezugssystem gesellschaftlicher "Konjunkturen" der Bundesrepublik gestellt und auf politisches Beharrungsvermögen und Tragfähigkeit hin überprüft werden.

2. Exkurs: "Ökonomische Qualifikationsanforderungen und Bildungsreformen: Produktion, Qualifikation und Bildungssystem

Wie bereits dargestellt, die Organisierung des "allgemeinbildenden Schulwesens" gehörte in Deutschland schon seit 1871 de jure und faktisch in den Bereich staatlicher Bildungspolitiken.

Die These war dazu, daß die staatlichen Bildungsapparate historisch zu keiner Zeit alleiniger Ausdruck von ökonomischen Qualifikationsanforderungen waren. Die Form und Funktion des

deutschen Schulapparates, die Struktur des ideologischen Staatsapparates Schule [64] ist im Kern zu interpretieren als geschichtlich gewachsene Konstellation, die sich herausbildete innerhalb eines politisch überdeterminierten Klassengleichgewichtskompromiß der Staatsapparate.

Wenn im folgenden einige Ergebnisse der Studie zum Verhältnis von Produktion und Qualifikation des Sozialforschungsinstitus SOFI Göttingen referiert werden, so heißt das nicht, daß "die politischen Determinanten nicht sowohl bei der Bestimmung des Ansatzes als auch bei der Interpretation der Ergebnisse reflektiert werden". [65]

Die ausführliche Diskussion der Göttinger Studien ist deswegen legitim, weil unbeschadet des Sachverhaltes, daß ausreichend abgesicherte Aussagen über die "Funktionsleistung" [66] des Erziehungs- und Ausbildungssystems und seines "ideologischen Transfers" für andere ökonomischen und politische "Apparate" und Institutionen nicht existieren, einige Gesichtspunkte der von allen staatlichen Instanzen als "wachstumsrelevant" unterstellen ökonomischen Qualifikationsanforderungen noch im empirischen "Vorfeld" erstmals so präzisiert wurden, daß qua ökonomischem Bezugspunkt voluntaristische Reformstrategien für den Bildungsapparat, [67] die sich ungebrochen bezogen auf einen nicht näher definierten "ökonomischen Bedarf" oder auch die "veränderten Verwertungsbedingungen des Kapitals beim Abschluß der Rekonstruktionsperiode" in den Anfängen der 6oer Jahre, so nicht mehr sozialwissenschaftlich vertreten werden können. [68]

Die wesentlichen Resultate der Studie möchte ich als empirische Argumentationslinie vortragen. Diese wird insofern selektiv referiert für die in dieser Arbeit entwickelten Interpretationshypothesen, weil dadurch erst eine Reihe der die aktuelle bildungspolitische Diskussion kennzeichnenden sozialwissenschaftlichen Ansätze zu einer "Politisierung" der Schulreformstrategie eingeordnet werden können.

2.1. Die Dynamisierung von Produktions- und Bildungssystem

Das Planungsproblem der politischen Steuerung von gesellschaftlichen Qualifizierungsprozessen, das bildungspolitische Problembewußtsein, ist in der Bundesrepublik Deutschland auf das Ende der 5oer Jahre zu datieren.[69)]

In diese Zeit fallen die frühen bildungsökonomischen Arbeiten EDDINGS und BOMBACHS. Ebenfalls entstanden die Arbeitskreise Schule/Wirtschaft, Diskussionsforen wie der "Ettlinger Kreis" in denen "progressive" Kapitalfunktionäre, Bildungswissenschaftler sowie "Hochschul- und Schulpraktiker" über die ökonomische Bedeutung von Bildungsinvestitionen reflektieren.[7o)]

Dies spielte sich zumeist ab in Form der Rezeption bildungsökonomischer Studien aus den USA [71)] oder der komparativen Ansätze der OECD.[72)] Gesellschaftliche Resonanz stellte sich jedoch erst in dem Augenblick ein, als in den beginnenden 6oer Jahren, "unter der unmittelbaren Erfahrung der Verknappung der Arbeitskräftereserven", [73)] das Potential der Arbeitskräfte qualitativ und quantitativ auf den verschiedenen Qualifikationsebenen dem Bedarf des sich technologisch und arbeitsorganisatorisch erstmals seit 1945 entscheidend reorganisierenden Produktionssektor nicht mehr zu korrespondieren schien.

Das daraus gespeiste bildungspolitische "Problembewußtsein" koppelte das Ende des "Wirtschaftswunders" mit der von PICHT reklamierten nationalen "Bildungskatastrophe".[74)] Für den Verlauf der bundesrepublikanischen Bildungsplanungsdiskussion konstitutiv war nun die vorrangig von Kapitalfraktionen in den Industrieverbänden artikulierte Intention, die Input-Output-Relationen des bundesrepublikanischen Bildungs- und Wissenschaftsapparates mit den Instrumentarien der "Bildungsökonomie" [75)] kritisch zu beleuchten. Dies geschah zuerst unter der Fragestellung der Relevanz dieser "Ökonomie der Bildung" für das stagnierende Wirtschaftswachstum und des (ideologischen) Beitrages zum "allgemeinen gesellschaftlichen Fort-

schritt". Zeitlich nachgeordnet konzentrierten sich die bildungspolitischen Bemühungen der Kapitalfraktionen auf die staatlichen Bildungsapparate, die Herstellung von Chancengleichheit, also die materiale Einlösung des grundgesetzlich garantierten Rechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit.[76)]

Im nächsten Gliederungspunkt untersuche ich diese politische Bedingungskonstellation präziser; die existierenden methodischen Aporien solchermaßen global auf der Ebene des Verhältnisses von Bildungsinvestitition und Wirtschaftswachstums operierender Projektstudien sind hinreichend kritisiert, so daß ich keine gesonderte methodologischen Diskurse anstelle.

Obwohl zuverlässige Indikatoren über die Auswirkungen von Bildungsinvestitionen bis heute nicht auszumachen sind, haben gerade die pragmatisch ausgerichteten Ansätze erhebliche ideologische politische Bedeutung.

Das erste in sich konsistente Konzept einer "Qualifikationsbedarfsplanung" für den staatlichen Bildungsapparat, der "Manpower-Approach", unterstellte eine positive Korrelation von hochqualifizierten Arbeitskräften, die das Bildungssystem zur Disposition zu stellen habe, mit dem wirtschaftlichen Wachstum. Im Verein mit der bildungspolitischen Interpretation des "Bürgerrechts auf Bildung" [77)] formulierte der Manpower-Approach" eine scheinbar wissenschaftlich abgesicherte Prämisse für die Expansion der "höheren" Bildung der zweiten Hälfte der 6oer Jahre: die lineare Steigerung der Abiturientenquote und der Hochschulabolventen. So hat Hessen seine "Abiturientenquote" von 1965 nahezu verdoppelt: 1o% (1965) und 2o,4% (1976) [78)]. Die vorschnell akzeptierte Reduktion der Qualifikationsproblematik im Bildungssystem auf die statistischen Größen lediglich formeller Abschlüsse war sicherlich ein Grund für die "bildungspolitische Phasentransformation" in der alle staatlichen Planungsgremien und Kultusbürokratien "umschalteten" auf die "Beschneidung" des Interventionsspielraumes: Die 1973/74 in der Bundesrepublik kulminierenden "Krisen" [79)] des Akkumulationsprozesses des "Kapitals", die

Strategie der finanziellen Restriktionen des "Bildungsetats" einerseits, zum anderen die von den Kapitalfraktionen,[80] den monopolistischen und den selbständigen, den kleinen und mittleren Industrie-,Handel und Handwerksunternehmungen[81] und ihrer parlamentarischen Lobby, CDU/CSU/FDP, unisono bekundete Opposition gegenüber jeder Ausweitung der generellen "Höherqualifizierung", des Hochschul- und Schulausbaus sowie der Verlängerung der allgemeinen Schulzeit; schließlich die seit 1973 von BDA, DIHT und den Kammern bis heute sabotierte bescheidene Reformprojekt der Berufsausbildung[82], des Dualen Systems; dies sind die an der Oberfläche zu registrierenden Phänomene und "Folgeprobleme" derjenigen Bildungsreformstrategien, die sich dem "Widerspruch zwischen dem politischen Recht auf Bildung und dem tatsächlichen ökonomischen Bedarf[83] konfrontieren wollten, z.Zt. unter Zugrundelegung des "Manpower-Approachs."

Die restriktionanalytischen Analysen bildungspolitischer Planung haben, theoretisch elaboriert, schon RONGE/SCHMIEG[84] vorgenommen. Im folgenden handelt es sich aber darum, neuere sozialwissenschaftliche Ansätze zur Bildungsforschung zu thematisieren, "die in der einen oder anderen Form um eine Neubestimmung des Verhältnisses von technisch-wirtschaftlichem Wandel und Qualifikationsstruktur bemüht sind".[85] Die "Göttinger Studie" versucht dadurch zu problematisieren, wo im "Beschäftigungssystem" "Grenzen" für Bildungspolitiken liegen, die eine Reorganisation des Systems der Bildungsapparate generieren könnten.

Zu dieser quasi systemtheoretischen "Grenzziehung" ist zu sagen, daß damit zum einen nicht die von E. Becker umfassend kritisierte "ökonomische (Produktions-) Qualifikationsdeterminante"[86] präferiert wird und zum anderen auch nicht schlicht eine von den Agenturen Familie/Schule[87] angeforderte und im System Produktion[88] nachgefragte allgemeine Qualifikationsmarge unterstellt ist: Zu überprüfen ist die These der "relativen Autonomie" der Bildungsapparate.

In den nächsten Kapiteln werde ich zeigen, daß diese - staatstheoretisch explizierte - "relative Autonomie" der Bildungsapparate mit einer absoluten Unabhängigkeit gegenüber dem unmittelbaren Produktions- und Reproduktionsprozeß der kapitalistischen Gesellschaftsformation nicht verwechselt werden

darf: Im folgenden geht es um empirische Plausibilitätsannahmen für die "historischen", aber "ökonomischen" Grenzen der "relativen Autonomie" der Bildungsapparate.
Die daran orientierte These von der "Dynamisierung" des Verhältnisses von privatwirtschaftlicher Produktion und Bildung, deren Impulse im Kern im Produktionssystem anzusiedeln sind, entwickeln Beathge u.a. anhand der Kritik der drei dominierenden Konzeptionen zur Bildungsforschung, die tradierte Modelle bereits erweitert haben.

Ad 1: Die vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) erstellten Studien[89] zur Flexibilitäts- und Substitutionsforschung richten sich pragmatisch auf mögliche "Realitätsgehalte von Berufsbedarfprognosen. Deren bislang behauptete Limitationalität des Einsatzes einzelner Berufe revidieren sie insoweit, als sie Substitutionspotentiale bei Arbeitskräften identifizieren wollen, die sich kraft ihrer unterschiedlichen Flexibilitätsmargen - horizontale und vertikale Substitution - relativ friktionslos veränderten Produktionsvoraussetzungen anpassen können. Primär handelt es sich dann darum, daß eine Vielzahl von Arbeitskräften bei gleicher Qualifikationshöhe in differierenden Tätigkeitsfeldern einen Beruf ausüben kann.

In der richtigen Erkenntnis, daß Berufsbedarfsprognosen immer realitätsferner und problematischer auch in ihren Trendextrapolationen werden, bescheidet sich das IAB mit der Konsequenz, daß Substitutionspotentiale zu mobilisieren sind via Vermittlung "allgemeiner Grundqualifikationen","motivationaler und kognitiver" Provenienz. Da das IAB historisch-konkrete Analyse der veränderten Produktionsvoraussetzungen ausblendet, "bleiben die Voraussetzungen und Folgen der Substitution von Arbeitskräften ungeklärt und die Substitutionsprozesse unbestimmt".[90]

Ad 2: Eine Erweiterung des klassischen"Manpower-Ansatzes" intendieren die Studien aus dem Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF)[91]
Dessen Untersuchungsresultat, das entgegen der Annahme einer einseitigen Determiniertheit des Bedarfs und einer eindeutigen

Bestimmtheit des Personaleinsatzes durch den Bedarf "verschiedene Faktoren beim Einsatz von qualifizierten Arbeitskräften wirksam werden", problematisiert für den Bereich der hochqualifizierten Arbeitskräfte (HQA) empirisch die Proportionalitätsthese für die Entwicklung von Beschäftigungs- und Bildungssystem: für die hochqualifizierten Arbeitskräfte wird der Nachweis einer Elastizität zwischen Produktions- und Ausbildungssystem geführt.

Die für die Bildungsplanung ausschlaggebende Annahme einer Perpetuierung der Tendenz zur generellen Höherqualifikation des Arbeitskräftepotentials, die das Bildungssystem nicht nur "produziert", sondern die auch von den privatwirtschaftlich organisierten Betrieben qualifikationsentsprechend absorbiert und eingesetzt werden können, vermag die nur auf den Maschinenbau zugeschnittene Untersuchung empirisch nicht zu erhärten. Dennoch ist das Ergebnis des ISF nicht irrelevant, da es am Beispiel einzelbetrieblicher Verhaltensweisen empirisch belegt, daß Elastizitätsrelationen zwischen Produktion und Ausbildung bestehen. BAETHGE u.a. halten dem aber zurecht entgegen: "Nicht nur die Reaktionsweise des einzelnen Betriebes auf seine lokalen oder fachlichen Besonderheiten, denen umgekehrte Reaktionen in anders gelagerten Fällen entgegenstehen können, ist in diesem Zusammenhang wichtig, sondern jene Verhaltensmechanismen sind entscheidend, die für den Produktionssektor als typisch anzusehen sind." [92]

Ad 3: Diese "Elastizität" und "Dynamik" zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem einem komplexeren Bildungsplanungsansatz zu integrieren, ist Intention der "Manpower-Gruppe" des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung. [93] Es ist die wohl "bildungspolitischste", d.h. die Möglichkeiten staatlicher Lenkung und Intervention der Bildungsapparate am stringentesten reklamierende Fortenwicklung des Manpower-Ansatzes. An die Stelle der Orientierung am "ökonomischen Bedarf" setzt die Manpower-Gruppe dieses Instituts die Möglichkeit einer "aktiven Bildungspolitik". Als wissenschaftliche Beratungs- und Planungsressource erschließt sie dem "politischen System" eine "emanzipatorische" Perspektive,

von welcher die staatliche Politik "relativ autonom" Gebrauch machen könne: "Relative Autonomisierung meint, daß sich das Bildungssystem aus seiner unmittelbaren Abhängigkeit vom Beschäftigungssystem wieder zu lösen beginnt und aufgrund seiner erneuten engeren Bindung an das politische zu einem a k t i v e n Faktor der Strukturwandlungen des Beschäftigungssystems wird."[94] (Hierauf basierte "wissenschaftlich" nicht nur die Politikberatung (Naschold 1974) der sozialdemokratische Bildungsreformstrategie; auch C. OFFE ist dieser Hypothese in einem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat (1975) weitgehend gefolgt!!

Die Begründung dieser Position wird ebenfalls dargestellt anhand einer Studie über hochqualifizierte Arbeitskräfte. Die Möglichkeit "aktiver Bildungspolitik" und die "relative Autonomisierung" des Bildungssystems wird hauptsächlich an drei Phänomenen festgemacht, die in entwickelten "Industriegesellschaften" durchgängig zu beobachten seien. Zum einen die "Entspezialisierung der Ausbildung": aufgrund der veränderten technischen Ausstattung der Arbeitsprozesse entstehe eine Qualifikationspolarisierung. In der unmittelbaren Produktion werden "hochspezialisierte" Tätigkeiten gefordert, in den vor- und nachgelagerten Bereichen umfassende "technische und kommunikative Qualifikationen".[95] Beide Tendenzen implizieren notwendig die "Entspezialisierung der Ausbildung", einmal, weil die prozeßübergreifende Ausbildung nicht in die konkreten, "fragmentierten" Arbeitsbedingungen aufzulösen ist, zum anderen, da, im Fall der (stark in der Bundesrepublik zunehmenden, d.V.) "sekundären und tertiären Arbeit",[96] hochqualifizierte Bildung nur die Vermittlung allgemeinster "Handlungsfähigkeiten" bedeuten könne. Daraus folgere im Prinzip die "Produktion qualitativ überschüssiger Qualifikationen"[97] Dies wiederum wird in einem zweiten SChritt begründet mit einem "methodischen Prognosedefizit":[98] weder der quantitative Bedarf hochqualifizierter Arbeitskräfte noch ihr Leistungspotential ist prognostisch zu fixieren. Daher könne die bedarfsadäquate Zuschneidung der Qualifikationserzeugung niemals exakt gelingen, wodurch ein systemtransitorischer Qualifikationsüberschuß permanent im Bildungssystem produziert werden muß.

Abschließend wird verwiesen auf ein politisches Prognosede-

fizit; die notwendige Sicherung der Legitimationsbeschaffung des politischen Systems, das langfristig gesetzlich garantierten Zugang zu hochqualifizierter Bildung weder planen noch beschränken könne, verstärke ebenfalls den politischen Zwang zur Erzeugung des Qualifikationsüberschusses im staatlichen Bildungsapparat. Das Resümee dieser Studie, an deren Implikationen alle "fortschrittlichen" Bildungsreformstrategien wohl partizipiert haben dürften, formulieren die Autoren apodiktisch: "Das Bildungssystem entzieht sich langfristig diesen Anforderungen (des Produktionssystems, d.V.) und produziert zunehmend qualitativ und quantitativ 'überschüssige' Qualifikationen ('Bildungsangebote'), deren Aufnahme und Verwendung primär veränderte Abstimmungsprozesse zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem erfordern".[99)]

So sehr sich die "Manpower-Gruppe" des Instituts bemüht, Bildungsforschung in ein soziales und politisches Bezugssystem einzupassen und "Rückkoppelungsprozesse" zwischen ökonomischen und politischen Determinanten hervorzuarbeiten, desto fragwürdiger bleiben die theoretischen Prämissen und die empirische Absicherung.

Aber nicht nur, weil der empirische Beleg der Absorption von Sozialwissenschaftlern in der öffentlichen Verwaltung wohl kaum übertragbar ist auf die Gesamtheit selbst der hochqualifizierten Arbeitskräfte, vermag diese Studie nicht zu überzeugen; vor allem ist es m.E. die oberflächlich konstruierte Autonomisierung des Bildungssystems und die voluntaristisch eingeführte Gestaltungsdynamik des politischen System, die auf das beträchtliche Theoriedefizit dieses Ansatzes verweisen. Unstrittig ist, daß Qualifikationspotentiale, quantitativ und qualitativ dem ökonomischen Bedarf entsprechend, exakt kaum zu planen und zu organisieren sind. Ebenso trivial ist die Erkenntnis, daß der Spielraum des politischen Systems und der staatlichen Regulierungsmaßnahmen durch divergente Interessensansprüche nicht nur zwischen dominanten Kapitalfraktions- und Stabilisierungsstrategien, die via Sozialdemokratie/Gewerkschaften legitimatorisch angebunden sind an die "normative Interessenlage" der "abhängig" Be-

schäftigten" [100].

Insoweit besteht in der Tat eine Tendenz zur Autonomie; deren ökonomische Determinanten werden aber schlicht ignoriert; die privatwirtschaftlich organisierten Produktionsstrukturen und Arbeitsbedingungen implizieren, da, die "ökonomischen Logiken" der Werttheorie vorausgesetzt, "hohe Qualifikationen - ceteris paribus - hohe Personalkosten"[101] verursachen und die profitable Produktion entscheidend tangieren, in der Regel eine "Barriere" auch gegen die Absorption der "Überschußqualifikationen". Dies heißt natürlich nicht, daß das Produktionssystem die konkreten Arbeitskraftqualifikationsanforderungen vom Bildungssystem quasi als adäquat zugeschnittene Qualifikationsstruktur des "Gesamtarbeiters" anfordern kann. Die nicht nur ökonomische Absorptionssperre der kapitalistischen Ökonomie wird die "Überschußqualifikation" - zwar ungleichzeitig und widersprüchlich - der Tendenz nach herunterschrauben auf einen "strukturnotwendigen qualifikatorischen Überschuß" [102], während die über diesen hinaus produzierten qualifizierten Arbeitskräfte"nicht oder zu ungünstigen Konditionen abgenommen werden".[103] Angesichts der Kapitalverwertungsbedingungen und der "realen Machtkonstellationen", die dem Kapital die "Entscheidung über die Struktur des Produktionsprozesses in die Hand gibt"[104] verneinen BAETHGE u.a. die Möglichkeit einer scherenartigen Entwicklung von Qualifikationserzeugung und -verwendung. Umgekehrt könnte man aber die über den strukturnotwendigen qualifikatorischen Überschuß hinausgehenden Qualifikationen als Konfliktpotentiale für die Legitimationsbasis des politischen Systems begreifen, so daß der staatliche Veranstalter des Qualifikationsprozesses einer generellen Höherqualifizierung entgegenzuwirken versuchen muß. Dieser Prozeß kann an der Numerus-Clausus-Strategie der SPD/FDP-Bildungsreform identifiziert werden: seit 1976/77 nehmen nur 7o% der Abiturienten eines Altersjahrganges ein Hochschulstudium auf, eine Reduktion um ca. 2o%.[105]

Der zentrale Mangel der Manpower-Studie ist die laxe Behandlung der vom Kapital, den ökonomischen Bewegungsgesetzen determinierten Rahmenbedingungen der Bildungspolitik, so daß

schließlich die Gewichtung real auftretender Klassenmacht und deren "Interessenpotentiale" nicht mehr gelingt.

Daß eine friktionslose Absorption quantitativ und qualitativ "überschüssiger Qualifikationen" eben nur möglich ist, "wenn sich die herrschenden gesellschaftlichen Orientierungen und damit die Herrschaftsstrukturen und Distributionsmechanismen umfassender verändern"[106], anerkennt abschließend auch die Manpower-Gruppe. Doch indem sie die Ausgangsposition dazu und die Gestaltungsdynamik in den Bildungssektor projiziert, produziert und verfestigt sie die Illusionen einer automatischen Emanzipationsstrategie qua Bildungsreform.

Einen wissenschaftlichen Beitrag zur "Politisierung" der Diskussion um die Reformstrategie im Bildungssystem könnte sie nur leisten, wenn sie schon von der Prämisse abrückte, "mit der Erzeugung von Qualifikationsüberschüssen in einem mehr oder weniger autonomen Ausbildungssektor könne eine maßgebliche, in ihrer Wirkung emanzipatorische Veränderung der Arbeitsstrukturen der kapitalistischen Produktion in Gang gesetzt werden".[107] Dagegen formulieren BAETHGE u.a. nicht nur die bereits vorgetragene Kritik daran, daß der Bildungsapparat zu autonomer Reorganisation kaum fähig ist - sofern eine Dynamisierung zwischen Produktion und Bildungssystem existiert, ist diese wesentlich im Produktionssystem festzumachen-, sondern "auch die Zurückweisung der in unterschiedlichen Schattierungen vorgetragenen Auffassung, der Produktionssektor leite im Interesse seiner eigenen Dynamik eine durchgreifende R e f o r m des Ausbildungsbereiches ein".[108]

Diese These des Göttinger Instituts ist vor allem deswegen von bildungsstrategischer Bedeutung, weil sie anhand empirischer Voruntersuchungen über den "ökonomischen und technischen Wandel" Qualifikationsmargen des "Produktionssystems" definierte, die einerseits keine notwendige Reform des Bildungssystems generieren, aber andererseits, indem dadurch - ex negativo - auch von der "ökonomischen Logik" begründbare, qualitative Dimensionen der "Bildungsreform" als Potentiale

aktualisierbar sind: "emanzipative Qualifikationsinteressenwahrnehmung" (Bahro) nicht quasi ökonomisch-betrieblich ausschließen. Dieser "Interessenüberschuß" (Bahro) könnte ein Element werden desjenigen Qualifikationsprozesses, den die Schule auch in der kapitalistischen Formation "emanzipatorisch" zu transportieren im Stande wäre.

Im folgenden möchte ich präzise der "ökonomischen" Logik als einer groben Kennzeichnung empirischer Qualifikationsprozeduren des "Produktionssystems" nachgehen; vor allem, weil erst empirische Qualifikationsentwicklung des Produktionssystems auch kontrafaktische Qualifikation der Bildungsapparate zuließe.

2.2. Statistische Daten zur Qualifikationsentwicklung und "ökonomische Anforderungslogik"

Die partiell ungelösten methodischen Probleme einer empirischen Erhebung zur Bestimmung der "Qualifikationsstruktur" der Erwerbstätigen im Verhältnis zum "ökonomischen und technischen Wandel", die erst Aussagen ermöglichten über einen abgesicherten Datenkranz, wurden von BAETHGE u.a. noch einmal in gründlicher Weise umrissen.[109] Dennoch können beschränkt empirisch tragfähige Tendenzen einer Qualifikationsentwicklung herausgearbeitet werden, wobei hier verzichtet werden kann, den Stellenwert der operationalisierten, tendenziellen, vagen Indikatoren und ihre kategorialen Mängel (z.B. Kapitalintensität = Niveau der Produktionstechnik etc.) im einzelnen zu benennen (M. BAETHGE 1973/4).

Die historische Analyse "der Bewegung der kapitalistischen Ökonomie" kann - dies als Ausgangspunkt - nicht davon absehen, zur Bestimmung ihrer Bewegung als eines empirisch faßbaren Prozesses, auf der Grundlage des allgemein-zugängigen statistischen Materials "Widerspruchsmomente" und "Bewegungsrichtung" [110] herauszuarbeiten, von denen auch Marxens Kapitalismuskritik ihre Basis bezog.

Als erste grobe Indikatoren für die Gesamtstruktur der Erwerbstätigen und ihre Qualifikationsveränderungen führen BAETHGE u

a. die sektoralen Umverteilungen insgesamt an und die damit einhergehende Verschiebung der Relation von Arbeiter und Angestellten/Beamtentätigkeit. [111] Die Entwicklung der Berufsstruktur für die Zeiträume 195o bis 1961 und 1961 bis 1967 interpretieren die Autoren anhand der Berufsstatistiken bezüglich ihrer Qualifikationsentwicklung so: Ein einschneidender Rückgang der Tätigkeiten im "primären" Sektor läßt sich für den gesamten Zeitraum zwischen 195o und 1967 festhalten. Daraus folgt für die Mehrzahl der Betroffenen"unter dem Qualifikationsaspekt eine Auslagerung aus gering qualifizierten Tätigkeitsbereichen".[112] Eine kontinuierliche Steigerung des Berufsgewichtes findet sich sowohl zwischen 195o und 1967 bei Angestellten-Berufen im kaufmännischen Sektor. (Verwaltungs-, Büro- und Kaufmannsberufe). Dieser Entwicklungstrend verweist auf die zunehmende Bedeutung der Zirkulationssphäre und "allgemeiner administrativer Verrichtung".[113] Qualifikatorisch korrespondiert diesem Sachverhalt nur eine bedingte Niveauerhöhung, weil die Zahl der "HQA" im kaufmännisch-administrativen Sektor naturgemäß eng begrenzt ist, im Gegenteil eine "erhebliche Anzahl der Arbeitskräfte" dieser Berufsgruppen minderqualifizierte Verrichtungen ausführen."[114] Rationalisierungen haben seit 1975 gerade diese "minderqualifizierten" Beschäftigungsgruppen, meist "Frauen" und "Jugendliche" ohne Hauptschulabschluß und Ausbildungsberuf "freigesetzt". [115]

Ein durchgängig zu beobachtender Trend zur "Höherqualifizierung", der allerdings in seiner quantitativen Relevanz nicht überschätzt werden darf, zeigt sich beim Zuwachs der Techniker und Ingenieure im Angestelltenbereich. Diese Tendenz ist zurückzuführen auf die notwendige Forcierung, deren Stellenwert in der Periode nach 196o mit der Veränderung der ökonomisch-technischen Entwicklung am Indikator der Kapitalintensität veranschaulicht wurde.[116] Sie korrelierte mit dem "auffälligen Anstieg jener, zumeist akademisch qualifizierter Dienstleistungsberufe (Lehrer- und Forscherberufe), denen eine wichtige Funktion für die Reproduktion und insbesondere die Qualifizierung der Arbeitskräfte zukommt".[117]

Dieser im Angestellten-Beamtenbereich signifikante Trend zur

Höherqualifizierung kann aber nicht als Beleg einer generellen Niveauverschiebung als Folge der Technisierung der Arbeitsprozesse für alle Tätigkeitsgruppen der Erwerbstätigen fixiert werden.[118)]

Ließ sich für 1950 bis 1961 noch ein Auflösungstrend der ungelernten Tätigkeiten statistisch ausmachen, so hatte diese Tätigkeitsgruppe gerade im Zeitraum beschleunigter technologischer Innovationen von 1961 bis 1967 unter allen Berufsgruppen "den zweitgrößten Zuwachs ihres Berufsgewichts".[119)]
Der Befund dieser Daten belegt, "daß sich im Anstieg bestimmter Angestellten-Tätigkeiten eine Tendenz ebenso zur Höherqualifizierung wie zur Polarisierung gegenüber den Arbeitern ausdrückt."[120)]

Darüber hinaus zeigt sich, daß auch die unqualifizierten Arbeitsverrichtungen bei technologischer Weiterentwicklung nicht nur nicht verschwinden, sondern durchaus progressiv ansteigen können. Setzt man nun den, methodisch mit klaren Mängeln versehenen, Indikator "Leistungsgruppe" an zur generellen Entwicklung der Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen, so ergibt sich nach BAETHGE u.a., daß z.B. im Bereich der Arbeitertätigkeiten eher eine K o n s t a n z im Qualifikationsniveau zu verzeichnen ist, während im Angestellten-Beamtensektor einige quantitativ wachsende Gruppen sich "höheren" Qualifikationsanforderungen konfrontiert sehen.[121)]

Den von den Autoren jeweils ausführlich ausgewiesenen methodischen "Mängeln" der meisten verwandten Indikatoren ist natürlich auch nicht mit qualitativen arbeits- und industriesoziologischen Analysen gänzlich beizukommen.

Doch scheint wenigstens eine deutlichere empirische Erhärtung der globalen statistischen Trends möglich. Wenn auch die in diesem Kontext referierten 5 Arbeitsprojekte über das Verhältnis des technischen Wandels in der industriellen Produktion und seiner Auswirkungen auf die Qualifikationsstruktur der betroffenen Arbeitskräfte nur sehr bedingt repräsentativer Charakter zu bescheinigen sein wird, sind diese und noch

immer die seit 197o die industriesoziologische Kontroverse um die Qualifikationsentwicklung bestimmenden Untersuchungsergebnisse von KERN/SCHUMANN [122] eine zusätzliche Bestätigung der Aussagen der o.a. statistischen Analysen:

Der "technische Wandel" verstärkte einen Trend zur Polarisierung der Tätigkeitsanforderungen, er generiert sowohl in der Phase der "hochmechanisierten" wie der "automatisierten" Produktionstechnik requalifikatorische wie dequalifikatorische Tendenzen.

Auch in Produktionssektoren, auf welche die"technologische Innovationsrate' voller durchschlägt, mithin zwangsläufig neue, qualifizierte Verrichtungen postuliert werden "erhöht sich im Bereich der Arbeitertätigkeiten nur in wenigen Fällen das Qualifikationsniveau derart, daß es auf der Basis der traditionellen Kenntnisse und Fertigkeiten des Facharbeiters bzw. durch recht kurzfristige Weiterbildung nicht erfüllt werden könnte." [123]

In diesem Sinne ist die Strategie zur Behebung des Facharbeitermangels im technologieintensiven Produktionssystem z.Zt. zu interpretieren: "Die Bundeanstalt für Arbeit bietet" - 1977/79 - "kurzfristige" Weiterbildungsmaßnahmen an." [124]

Die Veränderung der Produktionstechnik und der Arbeitsorganisation modifizieren nach KERN/SCHUMANN und BAETHGE u.a. die konkreten Arbeitsqualifikationen für den Großteil der Arbeiter nur sehr bedingt: Auf der einen Seite Minimierung handwerklich-manueller Qualifikation, andererseits Verstärkung kommunikativer, formal-intellektureller und motivationaler Qualifikationen.

Mir scheint insofern fraglich, ob BAHROS (1977) am Beispiel der Gesellschaftsformation der DDR entwickelte These der "Intellektualisierung des Gesamtarbeiters auf die Bundesrepublik/USA Anwendung finden kann. Formal-intellektuelle Qualifikationen korrespondieren i.a.R. mit "kompensatorischen" Interessenorientierungen der Produktionsagenten in der "Freizeit". [125]

Folgene These ist also plausibel:
In der Bundesrepublik ergeben sich z.Zt. keine zwingenden Gründe, die die "regierende Gruppe" des Staates und die Kapitalfraktionen veranlassen könnten, das BRD-System der Bildungsapparate strukturell zu reorganisieren. Bildungsökonomisch sind "am ehesten dort grundlegende neue Qualifikationsanforderungen und damit veränderte Ansprüche an das Bildungssystem zu erwarten, wo die technische Ausstattung so stark verändert wird, daß das Niveau der Automation realisiert werden kann".[126)]

Da dies angesichts starker Automationssperren in zentralen Arbeitsprozessen vorerst nur periphere Tätigkeitsgruppen im Angestellten- und Beamtenbereich tangiert, bis zur Durchsetzung der Mikroprozessorentechnologie (angenommen: 1990/2000), aber die vorhandenen "Qualifikationsreserven" ausreichen, lassen sich, der ökonomischen"Logik"folgend, "Reorganisationsstrategien" im staatlichen Bildungsapparat vermuten; diese - wie der Ansatz des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung in der Reformphase der Bildungspolitik bis 1973/74 - haben, so könnte die These lauten, - contra voluntatem - die Bildungsreformpolitiken der restriktiven Phase 1975 bis 1978/79 sozialwissenschaftlich "geleitet":

- Für die Hochqualifizierten ein nach ihrer Graduierung mögliches universitäres Aufbaustudium; dies gilt i.d.R. für einen flexiblen Elitekader, die wissenschaftlichen Agenten des teils privatwirtschaftlichen, teils staatlich finanzierten technologischen Innovationskomplexes
- für die akademisch zu Qualifizierenden einen restriktiven, aber bedarfsorientierten, fächerspezifischen "Numerus Clausus"und Regelstudienzeit: die Masse der Hochschul- und Fachhochschulabsolventen. Das Baukastensystem, in dem auch nicht mehr "nachgefragte" Studiengänge restrukturiert werden können sowie die "Fern-Universität" suggerieren eine Mobilität von "Qualifikationsmargen", obwohl der Hochschulapparat eher als "Bewahranstalt" fungiert für in der Zeitdimension kurzfristig arbeitslose Akademiker.[127)]

Die Strukturhypothesen der Göttinger Bildungssoziologen lauteten für den "ökonomischen" Bezugspunkt der Schulreformpolitiken der siebziger Jahre: relativ unabhängig vom konkreten Lernstoff wird in allen schulischen und den vorberuflichen

Lern- und Leistungsprozeduren der Schwerpunkt liegen auf der "Einübung in kommunikative und motivationale Verhaltensdispositionen" (BAETHGE 1975).(Dies ist eine"Korrespondenz" mit in dieser Arbeit beschriebenen "schulischen" Arbeitskräftequalifikation, die in den "Formen der ideologischen Unterwerfung"versucht, die Schüler als "ideologische Subjekte" (ALTHUSSER) zu modifizieren.)

- Ausbau der Kindergärten-,Vorschul- und Grunderziehung als lernpsychologisch ausgerichtete Ausschöpfung aller Begabungsreserven (vgl. den Grundschulreport des Max-Planck-Institutes 1979); aber gezielte Selektion durch Förderstufe und in der Sekundarstufe I.

"Praxisorientierung", die Herausstellung von Polytechnik/ Arbeitslehre und Gesellschaftslehre als staatsbürgerliches Dispositionswissen soll die Hauptschule als Restschule (FRISTER) "aufwerten": das Duale System - nach der"Berufsbildungsreform" 1976 für die Staatsapparate relativ "kostenneutral", wird komplettiert mit der Stufenhierarchie der Ausbildungsgänge und mittels des von Kapitalfraktionen dominierten Industrie-Handel- und Handwerkskammersystems rekonsolidiert: auch hier eine kostengünstige Berufsbildungsstrategie mit minimalsten Qualifikationsstandards und starker ideologischer Konditionierung.

- Technokratisch regulierte Oberstufenreform in der Sekundarstufe II, [128] Aufteilung in berufsqualifizierende Bildungsprofile und universitär-wissenschaftsorientierte Studienstufen; diese forcieren nach einer harten Selektionsphase eine doch allmählich reduzierte Abiturientenquote: das reaktualisierte Berechtigungssystem der privilegierten "technologischen Elitekader"; nach dem "Abiturientenberg" - so die Tendenz - wird auch die ehemals ideologisch und materiell abgestützte akademische Berufskarriere für die Hochschulabsolventen insgesamt abgebaut.

Die Zunahme der Zahl der "Sonderschüler", der Anstieg der deutschen (25%) und vor allem der ausländischen Schüler

(circa 6o bis 7o%) ohne Schulabschluß, soziale drop-outs, der Anstieg auf über 25% psychosozialer "Verhaltensauffälligkeiten", die bei Schülern sich verstärkt manifestierenden suizidalen Tendenzen - diese Indikatoren scheinen für die "ökonomischen" Qualifikationslogiken inexistent bzw. "ausgrenzbar" [129] zu sein.

2.3. "Ökonomische Bezugspunkte und Möglichkeiten der Politisierung der staatlichen Reformstrategie im Bildungsapparat

Die ökonomische Logik in der Theorie von Marx bezeichnete die "funktionelle Kapitalform der Produktion".[13o] Wenn hier mit dem Bezug der ökonomischen Logik für den Bildungsapparat und möglichen Reformen operiert wird, so müssen die diese Logiken konterkarrierenden Klassenkräftefelder einbezogen sein. Ökonomische Logiken werden also nicht hermetisch vorgestellt, um die praktisch-politischen Interventionen für jede Reformstrategie "auszuschließen"; sie sollen im Gegenteil deren mögliche qualitative Orientierung präzisieren helfen. Zwei "ökonomische" Schranken lassen sich werttheoretisch immer definieren. Einmal die bereits beschriebene Tendenz zur Minimierung der Bildungsausgaben, d.h., daß, obwohl die staatlichen Bildungsbudgets absolut ansteigen können, dies nur im Verhältnis geschieht zum notwendigen Qualifikationsbedarf, wie er sich unter dem Kostenfaktor für Kapital und Staat darstellt. Zum anderen existiert immer die Notwendigkeit, jene Minimalqualifikationen zu organisieren, deren stofflich-inhaltliche Struktur dem Entwicklungsstand der Produktionstechnik und der kapitalistischen Organisation des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses adäquat bleibt. Nun sind zwar diese Grenzen vom Standpunkt des Kapitals relativ klar bestimmt, aber sie stellen deswegen keine "starr fixierten Schranken dar",[131] sondern - so BAETHGE u.a. - hängen in der Regel auch ab "vom Stand der Klassenauseinandersetzungen und der Stärke der Arbeiterbewegung".[132]

Unter den Bedingungen des "ökonomischen und technischen Wandels" können die konkreten Verlaufsformen und Prozesse bestimmt werden, die das Verhältnis und die Dynamik von Produktions- und Bildungssystem innerhalb dieser "Schranken" aktuell-

historisch ausdrücken. So hat nämlich die "Erhöhung des technischen Niveaus und der Komplexität der Produktionsinstrumente"[133] nicht zu einem durchgängigen Transfer für die notwendigen, vom konkreten Arbeitsprozeß abgelösten Qualifikationsorganisationen im staatlichen Ausbildungssektor geführt.

BAETHGE u.a. betonen, daß trotz hoher produktionstechnischer Dynamik innerhalb des Beschäftigungssystems nur die Qualifikationskriterien weniger Beschäftigungsgruppen sich als im Bildungssektor zu vermittelnde konkrete Höherqualifikationen niedergeschlagen haben. Dafür benennen die Autoren zwei "Sperren" der kapitalistischen Ökonomie gegen jede Qualifikationserhöhung der Arbeitskräfte. Einmal, und hier verbleiben sie im traditionellen Rahmen kapitalismuskritischer Analysen, wird ihrer Meinung nach jeder privatkapitalistische Betrieb, da höhere Qualifikationen, höhere Ausbildungs- und damit in der Regel höhere Lohnkosten bedeuten, schon in der Phase der "Planung der Produktionstechnik" diese so gestalten, daß - sofern kein Konkurrenzzwang zum gezielteren Einsatz neuer Technologien drängt - der "technische Wandel" eher als prozeßimmanente kontinuierlich modifizierende Anpassung an das vorhandene Qualifikationspotential stattfinden kann.

Diese Vermeidungs- und Präventivstrategie der Einzelbetriebe richtet sich sowohl auf die Lohnkostenreduktion wie auch die Liquidierung kollektiver Konfliktpotentiale, das bei einer rapide ansteigenden Zahl qualifizierter Arbeiter in deren "Fähigkeiten zur kollektiven Autonomie" entstehen könnte, sich eventuell formierte gegen das betriebliche Herrschaftssystem.

Die zweite und entscheidende Sperre sehen BAETHGE u.a. in der spezifischen Organisationsform der Arbeit im kapitalistischen Produktionsprozeß. Die letztere Komponente diskutieren die Autoren auf der soliden Basis relativ ausführlicher Fallstudien[134]. Im Gegensatz zur Substitutionsthese der IAB-Bildungsforschung erlaubt nämlich die arbeitsorganisatorische Rationalisierung der Einzelbetriebe auch eine Qualifikationsverschiebung innerhalb des von den Kapitaleignern selbst kontrollierten betrieblichen Handlungssystems: Die Einzelbetriebe und betriebliche Untersuchungen bestätigen, daß in

Teilbereichen "Fachkräftemangel" besteht, aber die beschäftigungsexpansiven Branchen belegen jedoch, daß eine beträchtliche Arbeitgeberflexiblität bei Entgelten, Arbeitszeiten, Arbeitsbedingungen und insbesondere auch gegenüber den gesuchten Personen besteht, so daß der Kräftebedarf (der Facharbeiter und ihre Qualifikationsmargen, d.V.) auch gedeckt werden konnte". Umgekehrt argumentieren 1979 die Bildungsökonomen: "es verbleibt ein Angebotsdefizit an Arbeitsplätzen".[135] Es gehen also nur in wenigen, eng begrenzten Bereichen des Produktionssystems Veränderungsimpulse auf das Bildungssystem aus, die aber keine strukturelle Reorganisation begründen könnten. Da sowohl die produktionstechnische Planung wie auch die Arbeitsorganisation bislang eine äußerst wirksame Absorptionssperre aufgebaut haben für den vom Bildungssystem möglicherweise produzierten "Qualifikationsüberschuß", müßte

eine qualitative Orientierung der Reformstrategie im Bildungsapparat Ausdruck eines gesellschaftlichen Kräftefeldes sein, in dem eine "autonomistische" Emanzipationsstrategie im Bildungssystem kaum eine Grundlage mehr hat.

Daß die expansiven Bildungspolitiken in den späten 6oer Jahren die höchsten Zuwachsraten der öffentlichen Haushalte aufwiesen, kann - so wurde gezeigt - nicht abgeleitet werden aus vom Produktionssystem unabdingbar geforderten Reorganisationen im Bereich der Arbeitskraft-Qualifikationen. Ebenso dürfte es keine naturnotwendige und systematische "Grenze" der kapitalistischen Ökonomie bezeichnen, daß seit 1972/73 die Zielvorstellungen der SPD/FDP-Bildungspolitik über globale Haushaltsrestriktionen in ein restriktives monetär fiskalischen Kalkül der staatlichen Bildungsplanung eingepaßt wurden.[136]

Vergleicht man nämlich etwa die relative Höhe der Bildungsausgaben in verschiedenen kapitalistischen Gesellschaftsformationen (USA/Schweden), so ist kaum mit Sicherheit zu prognostizieren, daß z.B. 1976 der Anteil der Bildungsausgaben von 5,3%[137] am Sozialprodukt, 8% nahm noch der Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission 1971 an, bereits die "objektive" Grenze kapitalistischer "Ökonomie" bezeichnen wird.

Dagegen ist einsichtig, daß die Einzelkapitale im bescheidenen Ausmaß darauf angewiesen sind, die im Bildungssektor produzierten "Überschußqualifikationen flexibler Arbeitskräfte auszubeuten."[138]

Wenn also das Aufkommen neuer Qualifikationen nicht schon im Prozeß der technischen Veränderung vorab eingeschränkt werden kann, suchen die Betriebe sie vor allem auf arbeitsorganisatorischem Wegen zu unterlaufen.

BAETHGE u.a. haben nachgewiesen, daß sich hierin die bislang wenig berücksichtigte Relevanz arbeitsorganisatorischer Rationalisierung als betrieblicher "Anpassungsprozeß" selbst noch bei verändertem Qualifikationsbedarf durchsetzt. "Ohne daß dies immer als Intention der handelnden Betriebe faßbar wäre, haben arbeitsorganisatorische Rationalisierungen der genannten Art eine wichtige gesellschaftliche Konsequenz: Sie tragen zur Einschränkung der vom Produktionssystem geforderten Qualifikationen bei und gewinnen insofern die Funktion einer Sperre gegen die Expansion und Umstrukturierungen des Bildungssystems... In diesem Sinne tragen diese Rationalisierungsprozesse entscheidend dazu bei, daß sich das Verhältnis zwischen dem Produktions- und dem Ausbildungsbereich elastisch gestaltet". [139]

Dadurch sind "ökonomische" Bezugspunkte benannt, die sich auf den "Rahmen" einer "politisierten Reformstrategie" im "Bildungsapparat" auswirken:

die dynamischen Verhältnisse von Produktions- und Bildungssystem sind fehlinterpretiert, wenn man annimmt, daß der Produktionssektor von sich aus eine Reform des Bildungsapparats generierte.

Ich möchte diese Annahme über die Bezugspunkte Produktions- und Bildungssystem anhand einer 1979 vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit vorgelegten Studie[140] über das Arbeitsplatzangebot verdeutlichen: Bei einer Arbeitslosenquote von 4,2% (März79)

verzeichnete die Bundesanstalt ein Gesamt-Arbeitsplatzangebot der Facharbeiter von 29,7%; diesem standen im September 1973 33,3% offene Stellen gegenüber. "Infratest" nimmt gleichzeitig eine noch geringere Anzahl unbesetzter Facharbeiterplätze von 26% an, die aber eine regionale "Ökonomie" überschritte.[141]

Konklusion:
Eine empirisch erhärtete These ist, daß im "allgemeinbildenden Schulwesen" konkrete Arbeitskraftqualifikationen kaum noch in nennenswertem Umfang vermittelt werden. Zumindest für die überwiegende Mehrzahl der Schüler werden schulische Qualifikationsprozesse in Formen veranstaltet, die Arbeitstugenden, kommunikative und formal-intellektuelle sowie motivationale Bildungsprozesse konstituieren; diese sind von direkten Anforderungen des unmittelbaren gesellschaftlichen Produktionsprozesses tendenziell entkoppelt und insoweit sensibel für Faktoren, die außerhalb, aber deswegen nicht unabhängig vom kapitalistischen Produktionssystem anzusiedeln sind: Die staatliche Organisationsform des Schulapparates, die politisch ideologischen Krisen des Schulapparates, Klassenlage und Bewußtsein von Lehrern, Klassenherkunft und Sozialisationsbedingungen der Schüler, die "Rituale" der institutionell-curriculare Ausrichtung des Unterrichts, der "exogene" Faktor der Lehr- und Lernmittelindustrie usf. - all dies sind Einflußgrößen, die den historischen und politischen Prozeß der Schulreorganisation nicht unberührt lassen.

Daß daraus aber nicht jene von der "liberalen" Bildungspolitik der SPD/FDP vertretene Autonomisierung, nach H. Schmidt, SPD, der "Eigenwert" und die emanzipativen "Gestaltungsdynamiken" des Schulsystems folgern, dies könnte ökonomisch, als "Bewegungsrichtung" eines ansatzweise empirisch faßbaren Prozesses, auf der Grundlage statistischen Materials in Frage gestellt werden.

Analytisch bedeutet die "ökonomisch" bezeichnete relative Entkoppelung von ökonomischen Qualifikationsdeterminanten einen schulpolitischen Interventionsspielraum.

Einerseits vermag eben nur in dieser "freigesetzten" Form die loyale Verhaltensorientierung und auch die ideologische

Sicherung politischer Herrschaftsstrukturen im Schulunterricht "ansozialisiert" zu werden. BAETHGE argumentierte deswegen zu Recht, daß das Bildungssystem die politische Funktion von Befriedungsstrategien übernehmen muß, z.B. die Herstellung von Massenloyalität - "etwa durch die Verbreitung der Chancengleichheitsideologie"[142]. Andererseits bedeutet diese relative Entkoppelung von "unmittelbar ökonomischen Qualifikationsdeterminanten" eine Einbeziehung in einen partiell kontingenten ideologisch-politischen Prozeß. Die "Politisierung" der aktuellen Schulreform hatte ideologisch ihre wesentliche Aufgabe in den 6oer Jahren bis 1973/74 in der Entfaltung der oft widersprüchlichen Inhalte der "inneren Schulreform", der Chancengleichheitsideologien und der Demokratisierungspraktiken im schulischen Staatsapparat.[143]

Bei historisch anders gelagerten, ökonomischen/politischen/ideologischen "Konjunkturen", der Jugendarbeitslosigkeit sowie der allgemeinen Sockelarbeitslosigkeit seit 1974/75[144] scheint, wie in den USA, der Bildungsapparat in ein soziales "Auffangbecken" umfunktioniert zu werden: diese Formen einer politisch-ideologischen Restrukturierung sind m.E. Strategievarianten der Staatsapparate im politischen System der Massenintegration in der Bundesrepublik Deutschland seit der "Energiekrise" 1973/74.
Programmatik, Maßnahmen und Resultate der z.Zt. "regierenden Gruppe" bezüglich der Schulreformpolitiken in der Bundesrepublik habe ich bereits deskriptiv als Phasenmodell angedeutet. Meine These des politisch-ideologischen Spielraumes für eine "reformistische" Schulreformstrategie möchte ich mittels einer staatstheoretisch gerichteten Analyse der Krise des sozialdemokratisch-gewerkschaftlichen Massenintegrationsmodus entwickeln und - zumindest auf explorativer Ebene - plausibilisieren.

3. Exkurs: Prozeßszenario und Implementation sozialdemokratischer Gesamtschulpolitik in Hessen

Die klassenspezifische und soziale Selektion, so die Hypothese des in der Frühphase der hessischen Gesamtschulreformbewegung in den Kommissionen des Kultusministeriums mitarbeitenden Marburger Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki[145] "im und durch das Schulwesen" geht nicht aus der Struktur des Schulapparates selbst hervor; diese Selektion ist "letztlich begründet... in der Art der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und in dem gesellschaftlichen Besitz, Einfluß- und Machtverhältnissen".[146] In Parenthese ist anzumerken, daß das gleiche Resultat empirisch erhärtet wurde im für die USA-Erziehungswissenschaften schon legendären Colemann-Report von 1966.[147]
Der Kern Klafkis These, daß die Struktur- und Funktionsweise des Schulapparates schichten- bzw. klassenspezifische soziale Selektionsprozesse verstärkt oder abbaut, zielt aber dahin, daß die "integrierte Gesamtschule""soziale Selektion" abschwächen könne.

Meine Vermutung ist aber darüber hinaus, daß für die hessische Gesamtschulreform, von 1969 bis 1979, hinsichtlich des qua Gesamtschule partiell folgenreichen Abbaus sozialer Selektion historisch davon auszugehen ist, daß dieser Prozeß abhängt von den politisch-ideologischen Kräftefeldern, die die vielfältig partikularisierten Staatsapparate und die in ihnen als "regierende Gruppe" repräsentierte SPD/FDP-Koalition - bundespolitisch noch einmal überlagert - im Sinne des Klassenkompromißgleichgewichtes stabilisierten/destabilisierten.
Nimmt man die Realisierungen der Verlautbarungen vom "Deutschen Ausschuß für Erziehung" und der Kultusminister-Konferenzen der Bundesrepublik als historische Daten, so ist es legitim, die reformpolitischen Reorganisationsstrategien des schulischen Staatsapparates in der ersten Dekade als mehr oder weniger gelungenen Prozeß "symbolischer Politikproduktion" zu qualifizieren.[148]

Die materiellen Resultate und Auswirkungen der Schulreformpolitiken, die "Abschwächung" der sozialen Selektion korrespondierte erst mit dem sozialdemokratischen Schulreformpolitikmodus in der Phase expansiver Bildungspolitik in der Bundesrepublik, vor allem von 1969 bis 1973/74.

Die "restriktive Phase" schließt sich auch in Hessen - landespolitisch modifiziert - dem in der BRD veränderten Integrationsmodus relativ bruchlos an. Dieser schulreformpolitische Restriktionsprozeß gilt aber, so lautet die These, für die Gesamtschulreform nicht in analoger Form. Dies wird an deren für die Flächenstaaten fortgeschrittensten Institutionalisierung, am hessischen Beispiel, im folgenden erläutert werden. [149)]

Vor allem marxistische Gesamtschulkritiker, zu nennen wären ALTVATER/HUISKEN, Volker HOFFMANN und Renate HEINRICH [150)], unterstellten für die "integrierte Gesamtschule" eine bildungsökonomische Effizienz in Richtung auf eine gesamtkapitalistische Funktionalität. Ich habe bereits gezeigt, daß diese Hypothesen aufgrund ihrer Annahme einer linear-ökonomischen Determinierung schulischer Qualifikationsprozesse im Ansatz fehlgehen.
Zu konzedieren ist, daß viele wissenschaftliche Gesamtschulinterpretationen - gerade dann, wenn sie internationale, i.e. komparative Vergleichskriterien anlegen - vor noch teilweise ungelösten methodologischen Problemen stehen. Mit einem verallgemeinerbaren und allseits konsentierten "Leistungsbegriff" wird man die Vergleichsstudien für die Schulapparate in anderen entwickelten kapitalistischen Gesellschaftsformationen zur Zeit nicht befriedigend angehen können.
Für die bundesrepublikanische Gesamtschulreform resümierte deswegen Herwig BLANKERTZ: "Die Geschichte der Gesamtschule ist gekennzeichnet durch ein langsames Bewußtwerden darüber, daß es sich beim Problem der Leistung um mehr handelt, als nur um eine Frage kompensatorischer Bemühungen für weniger leistungsfähige Schüler." [151)]

Ähnlich gelagerte Problemkonstellationen thematisieren erstmals Fraktionierungen des kirchlichen"Staatsapparates". Die Synode der EKD von 1978 kritisierte technokratisch organisierte

Bildungsreformen, die "Bildung als Beschäftigungspolitik" und fordert den "Erwerb von humanen und sozialen Fähigkeiten, die über das unmittelbar fachliche Können hinausgehen".[152] Den für die schulischen Qualifizierungsprozesse zentralen Leistungsbegriff würde ich insofern als einen Prozeß definieren, der nicht allein oder vorwiegend als Ergebnis verstanden werden darf und der sich sowohl auf intellektuelle als auch auf soziale und affektive Bereiche beziehen müßte.

In der Perspektive dieser Kriterien unternahm der renommierte Konstanzer Bildungsforscher Helmut FEND 1975 ein vom hessischen Kultusministerium in Auftrag gegebenes dreijähriges Forschungsprojekt.[153] Dieses sollte präzise im Kreis Wetzlar untersuchen, unter welchen Bedingungen die Verwirklichung der Ziele der Gesamtschulreform, wie sie sich programmatisch noch immer um den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 197o gruppieren lassen, bei deren flächenmäßiger/regionaler Implementation als Regelschule gefördert bzw. behindert würden. Die vorläufigen Basishypothesen des Forschungsprojektes von H. FEND [154] (1979) sind:

- 66,3% der Schüler erreichten die weiterführende Schule (der vergleichsweise sehr hohe Landesdurchschnitt beträgt 6o%)
- keine außergewöhnlichen Schwierigkeiten beim Übergang auf andere weiterführende Schulen bzw. beim Eintritt in Ausbildungs- und Berufssituationen
- weniger Leistungsangst und höhere Selbst- und Begabungseinschätzung der Schüler
- der Anonymitätsdruck, die Disziplinschwierigkeiten und die anomischen Verhaltensformen korrespondieren mit den allseits problematisierten Bedingungen des "Lebensraumes" im tradierten dreigliedrigen Schulsystem.
- Die Chancengleichheit für Arbeiterkinder ist signifikant größer: Abitur in Wetzlar 21,7% (im Dillkreis besuchen 13,6% Arbeiterkinder ein Gymnasium)
- kritisch wird vermerkt, den Problemen der Schüler mit erheblichen Lernschwierigkeiten, mit "psychosozialen Verhaltensauffälligkeiten", wird sich nur ungenügend gewidmet
- die Arbeitsbelastung von Gesamtschullehrern ist überdurchschnittlich.

Konsequenzen aus dieser nicht nur für Hessen seit langem geforderten Forschungsprojektstudie, die als Politikberatungsressource in den schulreformpolitischen Prozeß Eingang finden müßten, lägen damit auf der Hand. Die "integrierte Gesamtschule" wäre zum einen in Hessen als Regelschule zu etablieren; allerdings als "integrierte Ganztagsschule" mit einer verbesserten Lehrerausstattung und sozialpädagogischer sowie fachwissenschaftlicher Begleitung. Andererseits müßte das Kurssystem, also die innere Schulreform, da wo der kognitive Leistungs- und Selektionsprozeß "humane" Lebensbedingungen an der Schule verunmöglicht, in Richtung auf so weit wie möglich selbstbestimmt organisierte Lerngruppen, in überschaubaren und dezentralisierten Räumlichkeiten von den "Betroffenen", "den Schülern, Lehrern und Eltern", weiter entwickelt bzw. revidiert werden. Es hat sich in aller Regel erwiesen, daß die eher konservative Schulverwaltung und Kultusbürokratie, die diesen emanzipatorischen Interessen ideologisch kontrovers gegenübersteht, dann aufzubrechen ist, wenn "bildungsreformistische" Fraktionierungen der Sozialdemokratie dieses schulpolitische Prozeßszenario politisch-ideologisch transportieren.

Evident ist aber, daß die hessiche Gesamtschulstrategie und die Schulreformpolitiken der SPD/FDP-Regierungen nach 1974 - der Konsolidierungsphase - diesen Untersuchungen, wie sie FEND vorgenommen hat, bestenfalls symbolische Relevanz beigemessen haben, aber ihren massenintegrativen Politikmodus mit dem Konzept "Integration" und "Ausgrenzung" durchzusetzen versuchen.

Die Präliminarien dieses politischen Prozesses sind grob so zu skizzieren: Im Vergleich zum dreigliedrigen allgemeinbildenden Schulwesen der Bundesrepublik stellen die "integrierten Gesamtschulen" nur eine bescheidene statistische Größe dar. Sie werden von 2o4.ooo aller Schüler in der Bundesrepublik besucht. [155)]
Die Gesamtschulen befinden sich in fast allen Bundesländern noch in der Versuchsphase. Ausnahmen sind die Stadtstaaten Berlin und Hamburg, in denen sie als Regelschulen eingeführt sind. Mit 65 integrierten (in der BRD 175) und 94 additiven ;

kooperativen (in der BRD 124) Gesamtschulen stellt Hessen 1978 nach Angaben der Kultusministerkonferenz gut 7o% der Gesamtschulimplementation überhaupt (in der BRD 285 Schulen)[156] Diese "Spitzenposition" wurde allerdings in der "reformistischen" Phase der Schulreformpolitik von 197o bis 1974 etabliert. Nach 1974 sahen die Hessische Landesregierung und das Kultusministerium aber auch die dominierenden Fraktionen der SPD in Hessen ihre darüber hinaus von der FDP eingegrenzte Funktion darin, die Schulreform zu konsolidieren, de facto die Einrichtung von integrierten Gesamtschulen bis 1978 auszusetzen. Die 1978 neuinstallierte SPD/FDP-Landesregierung schrieb in die Koalitionsvereinbarungen, daß "nach Abschluß der Konsolidierungsphase im Gesamtschulbereich" - in der Sekundarstufe I sind 16,4% der hessischen Schüler in einer integrierten Schulform und über 51,5% besuchen eine Förderstufe -[157] "über die rechtliche Gleichstellung mit anderen Regelschulen entschieden wird".[158] Zumindest ideologisch-programmatisch indiziert diese Politik ein "Integrationskonzept" der Schulreformstrategie, nicht die einstmals klare Absichtserklärung, die Gesamtschule als Regelschule zu institutionalisieren, sondern einen zweiten "Schulkompromiß".[159] Dies ist, wie bereits gezeigt, als Reaktion zu deuten, auf die ideologisch-politischen Interventionen des "alten" Bürgerblocks, der zwar für Reorganisation, aber insgesamt für die Bewahrung des konservativen dreigliedrigen Schulwesens in einer Weise optiert hat, daß die regierende Sozialdemokratie ihr Bestandsinteresse im Bereich der Schulpolitik wahlarithmethisch gefährdet sah. Auch hier zeigte sich, daß die Sozialdemokratie die "ideologische Integration" von Fraktionen der Facharbeiterklientel, der "neuen" Mittelklassen, der Angestellten und Beamten, also deren normativ/instrumentell besetzten Bildungsaufstiegs-Illusionen nicht schlicht außer Kraft setzen konnten. Weil darüber hinaus die ideologische Integration des SPD-Apparates historisch auch immer materielle Konzessionen einschließt, konzentrierte sich der Politikmodus der Schulreform auf die Arbeiter- und Mittelklassen, ohne allerdings einen ökonomischen, politischen und ideologischen Strukturkonflikt mit der CDU/CSU und den selbsternannten Elternvereinen, den Repräsentanten des "alten" Bürgerblocks,[16o] zu riskieren. So hat die hessische Schulreformpolitik ihre ideologischen Leitfiguren (Chancengleichheit, Selbstbestimmung

quasi in eine Experimentierphase lokalisiert, läßt diese auch weiter symbolisch auf der Ebene von Forschungsprojekten bearbeiten, während de facto die inhaltlichen Schulreformen, etwa die Rahmenrichtlinien in Gesellschaftslehre substantiell außer Kraft gesetzt bzw. in die Nähe konservativer Bildungs- und Erziehungstheorien gerückt wurden.[161)]

Andererseits wurde aber am reformistischen "Rahmenkonzept" hinsichtlich der Steigerung der Abiturientenquote bzw. des angenommenen verbesserten schulpolitischen Transfers fürs Beschäftigungssystem festgehalten. Dafür mag ein Statement des amtierenden sozialdemokratischen Kultusministers KROLLMANN (1977) repräsentativ einstehen:[162)] "Bildungs- und Beschäftigungssystem sind für sozialdemokratische Bildungspolitiker interdependent." Ebenfalls klar ist für sozialdemokratische Bildungspolitiker: "Die Unterwerfung des Bildungssystems unter den sogenannten echten Bedarf unseres marktwirtschaftlichen Systems die Kategorien von Angebot und Nachfrage, ist unsinnig, ist wissenschaftlich unhaltbar".[163)] Der Kultusminister deutet eine noch "tiefere" Einsicht an: "Denn wer Bildung plant, wird sich damit abfinden müssen, die Produktion zu planen".[164)] (sic!) Da beides "systemwidrig" sei, betont der Kultusminister das Konzept der "Flexibilität der Bildungspolitik".[165)] Daraus folgerte er für die SPD-Bildungspolitik eine technologisch angemessene volkswirtschaftliche Innovationsrate.[166)]

Die vorgenommene Zitation der sozialdemokratischen Bildungspolitik in Hessen illustriert die These, daß auch mit den Gesamtschulprojekten eine Schulreformkonzeption versucht wird, die sich wie ich noch zeigen werde, mit den Kategorien Integration und Ausgrenzung beschreiben läßt: dies ist evident dann, wenn man die Maßnahme- und Resultatebene des hessischen Schulreformpolitikprozesses mitdiskutiert.
Dafür sollen an dieser Stelle nur einige wenige Betrachtungen über empirisch nachprüfbare Bildungsindikatoren angestellt werden. Zwar haben sich auch in Hessen absolut die Zahlen der Realschul- und mittleren Abschlüsse bis 1976 um ca. 35% erhöht;[167)] hierin sind bereits die geburtenstarken Jahrgänge enthalten. Andererseits ist aber "der Anteil der Jugendlichen

ohne Abschluß am Altersjahrgang unverändert".[168] Einerseits erreichten im "schulreformistischen" Rahmenmodell Hessens nur 7% der Schüler keinen Hauptschulabschluß; im dominierenden dreigliedrigen Schulsystem der Bundesrepublik schwanken die Zahlen regional von ca. 11,9% bis 2o%.[169] Ebenfalls führt Hessen in der Abiturientenquote mit 18,3% (1975)[17o] vor allen Flächenstaaten. Zum anderen hat sich aber auch in Hessen die Anzahl der Sonderschüler in den letzten zehn Jahren auf 31.112 Schüler verdoppelt.[171] Wenn die bildungsstatistischen Erfolge der integrierten/additiven Jahrgangsklassen und der Förderstufen in Hessen in Rechnung gestellt werden, so bleibt aber das Resümee für die bildungs- und reformpolitische Schiene auch des am stärksten integrierten Bereichs mittlerer Qualifikations- und Schulabschlußzertifikate: Der Hiatus zwischen den qua Bildungsabschluß integrierten Schülern und denjenigen ohne Haupt- und Realschulabschluß wird größer: so werden die einen zwar "höher qualifiziert", die anderen haben aber gleichfalls relativ weniger mittlere Abschlüsse aufzuweisen. 7% der Hauptschüler werden in ihrem Bildungsschicksal ausgegrenzt und in ihrer Lebensperspektive schon "schulpolitisch" marginalisiert.[172]

Von den in Hessen schulpflichtig gemeldeten Ausländerkindern (1977 5o.ooo)[173] erreichten sogar nur 25% Hauptschulabschlüsse - dies obwohl in manchen Frankfurter Grundschulen (in den Stadtbereichen Bockenheim, Gallus und Hauptbahnhof) schon jetzt, 1979, die Ausländerkinder 8o% der Schüler überhaupt stellen. Jedes zweite in Frankfurt geborene Kind ist kein deutsches mehr.[174] Da die Ausländer in der Bundesrepublik nicht einmal Kommunalwahlrechte besitzen, wie etwa in Schweden, scheint diese schulpolitische Ausgrenzung wohl einerz.Zt. dominierenden wahlarithmetischen Bestandsinteressenideologie der Sozialdemokratie zu folgen, die nicht nur bezüglich der Schulkinder der Arbeitsimmigranten, sondern auch der unteren Abteilungen, der Peripherie der deutschen Lohnarbeiterklassen dem Politikmodus inhärent ist.
Die"Logik" dieser Strategie wird aber in der Zeitdimension problematisch, wenn z.B. im hessischen Ballungsgebiet Frankfurt-Rhein-Main eine schulpolitische Ausgrenzung von circa einem Viertel nicht-deutscher "Bevölkerung" auf Dauer etab-

liert wird. Dieses "Integrationsproblem" aufnehmend, erarbeitete eine Studie des Kultusministeriums für das Schuljahr 1975/76, daß darüber hinaus die Altersjahrgänge 1963 bis 1967 der Ausländerkinder und Jugendlichen mit circa 23% der Schulpflicht nicht nachkommen, zum Teil "illegal" in Hessen leben.[175)]

Die von den Staatsapparaten rezipierten Auswirkungen dieser Trends, die psychosozialen Folgekosten von Lernstreß und schulpolitischer Ausgrenzung, sind in ihrem Niederschlag auf die tatsächlichen Lebensverhältnisse der vom Schulalltag "Betroffenen" nur bildungsstatistisch erfaßbar.[176)]

C. OFFE nimmt zudem an,[177)] daß die "Anerkennung" die Ideologie der Qualifikation der Bildungs- und Schulapparate, als Medium der vertikalen sozialen Differenzierung von Status- und Anordnungsbefugnis zur Rechtfertigung sozialer Ungleichheit "wesentlich" beiträgt.

Träfe seine Hypothese auf die auch in Hessen virulente Schulreformstrategie "Integration und Ausgrenzung" zu, dann müßten die für diese "ideologischen" Prozesse sensibelsten massenintegrativen Apparate, also für die SPD, vor allem aber auch für die DGB-Gewerkschaften, auch die Kriterien ihres Strategiewandels zur "Qualifikationspolitik" zur Debatte stehen. Sie müßten spätestens in dem Augenblick, in dem der schulreformpolitische Modus Integration/Ausgrenzung relevante Teile ihrer traditionellen Basis in den sozialen Klassen und ihrer spezifischen (Wähler-)Klientel durchzieht, den politisch-ideologischen Konsensus auch ihrer Apparate restrukturieren.

4. Schulreformpolitischer Modus von SPD und Gewerkschaften

4.1. Hypothese zu den Auslösungsbedingungen und der Verlaufsformen des schulreformpolitischen Prozesses

Die folgenden Hypothesen unterziehen die Verlaufsformen [178] des schulreformpolitischen Prozesses einer funktionalistischen Betrachtungsweise.
Für die Auslösung der Schul- und Bildungsreformprozesse in der Bundesrepublik Ende der 5oer und mit Beginn der 6oer Jahre kann von der These ausgegangen werden, daß sie zuerst im "Ettlinger Kreis" [179] von Sozial- und Erziehungswissenschaftlern, von Wissenschaftsmanagern der technologieintensiven Kapitalfraktionen, von Repräsentanten in BDI und BDA, mit unterschiedlichen Motiven und Interessenlagen in "informellen Diskussionsforen" politikthematisch gemacht wurde.
Dies geschah deswegen in einem publizitätsträchtigen Klima, weil der technologisch-bildungspolitische Rückstand, ein time-lag, bezüglich der USA und der UdSSR bildungsökonomisch gewertet wurde und der öffentlichkeitswirksame Konsens darin bestand, daß die Wachstumsimpulse der Bildungsapparate in der Bundesrepublik vergleichsweise suboptimal seien. [18o]
Die dadurch ausgelösten bildungspolitischen Impulse wurden in dieser Phase vom Parteiensystem insgesamt, besonders aber auch von den Kapital- und Industrieverbänden aufgenommen und weitergegeben; auslösend waren schließlich die Implementationsstrategien sozialdemokratischer Länderregierungen - erste Gesamtschulversuche in Berlin 1963 - [181]; dies wohl deswegen, weil der politischen Demobiliserung ihrer Wählerklientel über den Bildungsbereich mit dem bei florierender Ökonomie greifenden Projekt der Chancengleichheit ideologisch folgenreich entgegengearbeitet werden sollte, ohne daß die Sozialdemokratie nach Godesberg bereit war, einen Strukturkonflikt zwischen Kapital und Arbeit zu riskieren.

Für diese Phasen können jedenfalls die Politikverflechtungsprozesse, die SCHARPF analysiert hat, die konterkarierenden Strategien der Staatsapparate augrund von Bund-Länder-Kompetenzen, im wesentlichen vernachlässigt werden.

Die zweite Hälfte der 6oer Jahre, die beginnende expansive Phase der Bildungs- und Schulreformpolitiken, müßte als von der massenintegrativen Strategie von SPD/FDP-Länderregierungen zum einen und den DGB-Gewerkschaften [182] zum anderen determinierte bildungspolitische "Konjunktur" interpretiert werden. Sowohl Fraktionen der Arbeiterklassen (Facharbeiter) und der "neuen Mittelklassen" (Angestellte im ständig wachsenden privaten und öffentlichen Dienstleistungssektor) haben sich aufgrund der Expansion der Bildungsapparate einen Sozialaufstieg qua formellem Bildungsabschluß ausgerechnet: Es entstand ein bildungspolitisches Anspruchsniveau.

Während die DGB-Gewerkschaften dieses Anspruchsniveau programmatisch-ideologisch seit ihrer Gründung nicht suspendiert, manchmal aber latentisiert hatten, können die einsetzenden bildungspolitischen Strategien von SPD und FDP als jeweils spezifische "Öffnungsstrategie" zum Ausbau ihrer Wählerreservoirs gewertet werden. [183]

Die relative Konfliktfreiheit "des Bildungsreformismus" der "massenintegrativen Apparate" SPD/Gewerkschaften und des "Blocks an der Macht" - also Kapitalfraktionen, "alte Mittelklassen" - und ihre schon abgeschwächte Repräsentanz in den Staatsapparaten als "regierende Gruppe" CDU/CSU-kann, so lautet die These, nicht nur mit den trotz partiell krisenhafter Rezession 1966/67 bestehenden materiellen Konzessionsspielräumen der Staatsapparate erklärt werden.

Zugrunde lagen nämlich funktionale Koinzidenzen zwischen Facharbeitern und Mittelklasseninteressen und dem "Bestandsinteresse" der "regierenden Gruppe" (OFFE 1975) sowie den Staatsbürokratien überhaupt. Diese Koinzidenzen wurden, was die soziale Basis und Wählerklientel anbetrifft, noch enger, als 1969 die SPD/FDP-Regierungskoalition installiert wurde, Ein entscheidender Grund lag wohl darin, daß die von dieser Regierungskoalition aufgelegten expansiven Bildungspolitikprogrammatiken als eine Prämisse unterstellt wurde für gesamtwirtschaftliches Wachstum, von dessen ideologischen Implikationen sich wiederum die "regierende Gruppe" Bestandserfolge

d.h. kontinuierliche Wahlgratifikationen und Loyalitätserteilungen erhoffte.

Seit Anfang der 7oer Jahre, 1971/72, wurde die "reformistische" Massenintegrationsstrategie von SPD/FDP und DGB-Gewerkschaften, die sich auf alle Infrastruktur- und Dienstleistungspolitikbereiche ausgedehnt hatte, "ökonomisch", durch internationale Verwertungskrisen in einem Maße infrage gestellt, daß diese eine lineare Fortsetzung expansiver Schulreformimplementation in ihrem Gesamtansatz als möglichen Politikmodus auszuschließen begann. Auf der anderen Seite waren mit den politisch-ideologisch durschlagenden-außerstaatsapparativen-sozialen Bewegungen, den Studenten-, Schüler- und Lehrlingsrevolten, die ideologisch-politischen "Praktiken" in den massenintegrativen Apparaten und in den Schulapparaten thematisiert und partiell außer Kraft gesetzt worden. Diesem Prozeß repressiv begegnen zu wollen, führte 1972 zur mittlerweile partiell revidierten "Berufsverbotspolitik", dem damals durch die SPD induzierten "Radikalenerlaß".
In den Apparaten selbst entstanden Basiskonflikte (Jusos, Gewerkschaftsjugend, "alte sozialistische Gruppierungen), zudem wurde in dieser Phase die Überschätzung der Planungsressourcen des Staates, vor allem seitens der Sozialdemokratie überdeutlich, welche die "systemisch" immer suboptimal operierenden prognostischen Möglichkeiten ignorierte. (OFFE 73).
Die Staatsapparate reagierten in dieser Phase vor dem Hintergrund dieses komplexen Prozeßszenarios zunächst noch einmal mit einem Teilbereichsreformismus des äußeren Rahmens der "Bildungsexpansion": Die Einsetzung bundesländerübergreifender Planungs- und Entscheidungssysteme als spezifische Form einer Institutionalisierungsphase. Diese Einrichtung aufgaben- und klientelspezifisch ausgerichteter Beratungs- und Entscheidungsgremien, so argumentiert Scharpf (1973),hat zumindest in dieser Phase dazu beigetragen, daß die "dadurch induzierten Bargaining-Prozesse "dysfunktionale Ansprüche" abgefiltert und auf diesem Wege das "Kompromißgleichgewicht" aufgebaut hätten.

Demgegenüber ist aber anzunehmen, daß auch für diese "reformistische" Phase die massenintegrativen Apparate nur durch programmatisch-ideologische Aufnahme [184] und - wie gezeigt - auch reale "Bildungsinteressenvertretung" [185] für ihre Mitglieder der abdriftenden Wahlklientel und den außerinstitutionellen sozialen Bewegungen über ihre Entscheidungskompetenzen in den Bund- und Länder-Regierungen entgegenzuarbeiten versuchten.

Die "materiellen" Bedingungen für derartige massenintegrative Schulreformstrategien waren schließlich 1973/74 einer manifesten ökonomischen und Finanzkrise, die weltmarktrinduziert auf die Bundesrepublik durchschlug, konfrontiert; auf die restriktiven, m.E. im Kern "ideologischen" Argumentationen und den daraus resultierenden Politikimplementationen der massenintegrativen Apparate werde ich im Verlauf der Arbeit bei der Untersuchungs des Fiskalkrisenbezugspunktes der Qualifikationspolitik im Rahmen der sozialdemokratischen Schulreformstrategie noch ausführlicher eingehen.

Für die Interpretation des Verlaufsprozesses der Schul- und Bildungsreformpolitiken ist aber anzunehmen, daß diese 1973/74 von den Staatsapparaten perzipierte Verengung des Bildungsbudgets, zusätzlich die Nichtkorrespondenz von demografischer Entwicklung und Bildungsexpansionen zum "Strategiewandel" der "regierenden Gruppe" führte. Das "Bestandsinteresse" der Regierung der SPD drückte sich in einer Redistribution der Staatsausgaben nicht zu Gunsten der Bildungsapparate aus, sonder mobilisierte die wachstums- und technologieintensiven Kapitalfraktionen. In der ideologischen Politikproduktion sollte dadurch auf größere Erfolgschancen via Ankurbelung des gesamtwirtschaftlichen Wachstumsprozesses hingewiesen werden; als ein Indikator für dieses "Policy-Strategien" mag das Haushaltsstrukturgesetz von 1975 gelten.

Als eine Begründungshypothese für diese restriktive Phase kann vermutet werden, daß der "Strategiewandel" der regieren-

den Gruppe insoweit mit den Interessen des "Machtblocks" zusammenfiel, d.h. ein Klassenkompromißgleichgewicht stabilisierte, als die Selektion im Bildungsapparat die Status- und Rekrutierungsmarge auf einen den Kapitalfraktionen in dieser Phase angemessen erscheinenden "strukturnotwendigen" Überschuß an hochqualifizierten wissenschaftlich-technischen Elitekadern heruntertransformierte. Andererseits konnten haushaltstechnisch zusätzliche Mobilisierungsschübe in auf den ersten Blick produktivere national-ökonomische Sektoren zur potentiellen Behebung der Massenarbeitslosigkeit eingesetzt werden. Daraus ergibt sich aber ein Dilemma der massenintegrativen Strategie überhaupt. Wenn der massenintegrative Apparat der SPD seine Argumentation angesichts eines danach weiter invarianten Sockels von einer Million Arbeitslosen, einer 10%igen Jugendarbeitslosigkeit, zusätzlich der 1,2 Millionen abgeschobenen Arbeitsimmigranten sowie der statistisch nicht erfaßten Arbeitslosen, [186] ideologisch umpolt, nicht mehr von Bildungs-, sondern stärker von "Qualifikationspolitik" ausgeht, müßte auch programmatisch einsichtig begründet werden, daß die Krise der Schulreformpolitiken partiell identisch mit einer ökonomischen und Finanzkrise gesetzt werden kann. [187] Da diese Möglichkeit an Realitätsnähe verliert, so meine noch zu entwickelnde These, vor allem im ökonomischen "Staatsraum", könnte die "Politisierung" des "reformistischen" Modus der Schulreformen im Zusammenhang mit der politisch-ideologischen Konstellation der massenintegrativen Apparate, vor allem SPD und DGB-Gewerkschaften, zumindest was den "Rahmen" des Schulapparates betrifft, reforciert werden: Diese schulreformistischen Impulse, die "Ökonomie" des Schulreformprozesses, aber vor allem die politisch-ideologischen Ebenen müßten "staatstheoretisch", im Kontext des "Hegemoniekonzeptes", analysiert werden (Gramsci).

4.2. Zur Politisierung der Schulreformen in der Bundesrepublik: Hypothesen zum Massenintegrationsmodus von SPD und DGB-Gewerkschaften

Als vorläufiges Resultat der systematischen Erörterung der Schulentwicklung im 19. Jh. in Deutschland, der mit den in dieser historischen Argumentation herausgearbeiteten Strukturkategorien angeleiteten Diskussion des politisch-ideologischen Gesamtprozeßszenarios der bundesrepublikanischen Schulreformpolitiken, sowie der Untersuchung des ökonomischen Bezugsrahmens der Restrukturierung der Bildungsapparate in den 6oer und 7oer Jahren und schließlich einer Interpretation der sozialdemokratischen Gesamtschulpolitik in Hessen, der Auslösebedingungen reformistischer Schulpolitiken, möchte ich von folgender These ausgehen:
Die historisch belegten und auch die existenten Entwicklungsdynamiken des Schulapparates, seine Struktur und Funktion als "ideologischer Staatsapparat", sind zu interpretieren als staatliche Politisierungsstrategien bei der "konjunkturellen", im ökonomischen,politischen und ideologischen Instanzenzug der Staatsapparate der kapitalistischen Gesellschaftsformation aber immer instabil/prekären Herstellung des ideologisch-hegemonialen Konsensus.

Um einen "omnihistorischen" bias dieser staatstheoretisch an den Entwürfen von A. GRAMSCI, L. ALTHUSSER und N. POULANTZAS orientierten Beweisführung zu vermeiden, möchte ich meine Analyse am System partikularisierter, in sich heterogener Staatsapparate jeweils am historischen Gegenstand entwickeln.

Der Durchsetzungsmodus [188)] der gesellschaftsformationsspezifischen Hegemonie, die Stabilisierung/Destabilisierung der "Kompromißgleichgewichte" der "sozialen Klassen" läßt sich weder - wie N. LUHMANN [189)] annimmt - auflösen in eine "Systempolitik" der politisch-administrativen Ressourcen; dieser kann aber auch nicht, wie "orthodoxe" marxistische Theorien unterstellt haben, [190)] in den terms einer staatsapparativen Konterstrategie gegen virulente Klassenkonflikte und verwertungsbornierte Strategien der Kapitalfraktionen, bzw.

einer staatsinterventionistisch regulierten Steuerung (HABERMAS/OFFE); [191] einer letztlich ökonomischen Festschreibung des politisch zu regulierenden Organisationsmodus des "Klassenkompromisses" beschrieben werden.

Der hegemoniale Durchsetzungsmodus von policy-Prozessen wird von einer Frankfurter Projektgruppe [192] im Bezugsrahmen "Klassenbewegung und Staat" diskutiert: dieser ist strukturell eingeschrieben in die latent-manifeste krisenhaft verlaufende Kapitalakkumulation als qua Staatsapparate vermittelte Klassenbewegungen; der politische Prozeß wird darüber hinaus modifiziert, wie an anderer Stelle J. HIRSCH [193] ausführlich dargetan hat, durch "historisch kontingente" Faktoren, wie z.B. die besondere institutionelle Struktur des Systems der Staatsapparate und des Charakters des deutschen Parteiensystems,... "in einem äußerst prekären Balanceakt vielfach divergierender Kräfte".[194] Diese These habe ich anhand der Analyse der Schulreformpolitiken, einer staatlichen Reorganisation des ideologischen Schulapparates erhärten können. Die Reorganisation des schulischen Apparates, seine funktionale Substitution des noch im Feudalismus dominanten kirchlichen ideologischen Staatsapparates in der kapitalistischen Gesellschaftsformation, schließlich die bundesrepublikanischen Schulreformstrategien selbst, entwickelten ihren gesellschaftlich historischen Rahmen über die Kräftefelddynamiken des hier noch einmal spezifisch partikularisierten Systems der Staatsapparate: Die Kernbereiche staatlicher Administration, die Bildungsministerien, die Bund-Länder-Kommission, die Ministerpräsidentenkonferenzen, die Kultusminister-Konferenzen, die ihnen jeweils zugehörigen Verwaltungsbürokratien und schließlich die relativ funktionslosen Parlamente; ebenfalls strukturiert sich dieser Prozeß über die "sinnproduzierenden ideologischen Apparate", die Massenkommunikationsmittel, die Verbände, Standesorganisationen, Kirchen und die Schulapparate selbst.

Daß die staatsapparativen Organisationsformen der Schule, die von der Klassenbewegung induzierten "pädagogisch-ideologischen Praktiken" (ALTHUSSER), ihre Materialisierung als ideologische Staatsapparate, nicht einem "weberianischen"

herrschaftssoziologischen Mechanismus folgt, habe ich bereits an einer anderen Stelle dieser Arbeit betont. [195]
Auch die Struktur des Schulapparates ist zwar "formbestimmt" und insofern "bezogen" auf "die funktionelle Kapitalform" bei gesellschaftlich durchgesetzter kapitalistischer Produktionsweise. Im Anschluß an POULANTZAS vertrete ich, daß in jeder kapitalistischen Produktionsweise, die ja mehr oder weniger ungleichzeitig in ihrer Gesellschaftsformation mit vor- bzw. nachkapitalistischen Produktionsweisen koexistiert, die Ökonomie die "Strukturdominante" darstellt, die aber politisch-ideologisch überdeterminiert ist. [196]

Wir haben diesen theoretischen Zusammenhang in einer Frankfurter Projektgruppe, wenn man nicht auf "hegelianisierende Totalitätsparadigmata" zurückfallen will, bei denen alles mit jedem "dialektisch" zusammengedacht wird, als nicht auflösbaren "analytischen Zirkel" [197] bezeichnet: "Der wertgesetzregulierte Reproduktions- und Akkumulationsprozeß produziert auf der Basis bestimmter Kräfteverhältnisse (und nur so kann er sinnvoll analysiert werden), aber quasi hinter dem Rücken der Klassen und Klassenagenten sich durchsetzend, objektive Bedingungen, die selbst wieder auf die Kräfteverhältnisse und - zum Teil vermittelt über die Tätigkeit des politischen Herrschaftsapparates - die sich abspielenden Klassenkämpfe einwirken". [198] Das Argument könnte "ökonomisch" zugespitzt werden: "Ob und wie der Fall der Profitrate sich also realisiert, welche entgegenwirkenden Ursachen zur Wirksamkeit kommen, hängt von Kräfteverhältnissen ab, die selbst wieder von der objektiv wertgesetzregulierenden ökonomischen Bewegung beeinflußt werden." [199]

In ihrer Kritik am traditionellen Ökonomismus hatte die strukturalistische Marx-Rezeption der "Pariser Schule" [200] nicht nur den von der Projektgruppe reformulierten ökonomischen Bezugspunkt obsolet werden lassen, sondern, wie schon angedeutet, auch dem ideologischen Staatsapparat Schule übergeschichtliche Funktionen vindiziert. [201]
Meine Hypothese zur Interpretation der Schulreformpolitiken der Bundesrepublik als gesellschaftsformationsspezifischer staatsapparative Reorganisationsstrategie zur Wiederherstellung des instabilen hegemonialen Konsensus unterstellt nun

weder eine Krise der "Massenloyalität" (OFFE/HABERMAS) [202] noch deren Basis in einer "Fiskalkrise" [203]: diese Schulreformpolitiken sind variierte Funktionsmodi innerhalb einer, wie ich meine, nicht bestandskritischen politisch-hegemonialen Krise der "Massenintegration" in der Bundesrepublik. Für meine eher historisch gerichteten Argumentationslinien möchte ich die folgenden Kriterien reklamieren: Zwar kann man politisch-ideologische Krisen gleichsam als Funktionsstörungen, als Stabilisierungs/Destabilisierungsprozesse im jeweils institutionalisierten System der Staatsapparate qualifizieren. Diese politischen Prozesse setzen sich aber - entgegen der Annahme strukturalistischer und funktionalistischer Theorievarianten - immer auf der Basis der wertgesetzregulierten Kapitalakkumulation und sich verändernder Kräfteverhältnisse der sozialen Klassen und ihrer Faktionen durch.

Gegen den "marxistischen Ökonomismus", den in der Bundesrepublik vor allem E. ALTVATER vertreten hat, möchte ich am konkreten Beispiel festhalten, daß die Schulreformen, vor allem die "integrierte Gesamtschule", kein letztlich mit "objektiver Notwendigkeit" eintretendes Ereignis waren. Diese Schulreformpolitiken sind, in sehr komplexer Weise, Ausdruck von politisch-ideologischen Konstellationen und Klassenkräfteverhältnissen, die sich zum einen auf der Basis von und hinter dem Rücken der Klassen sich durchsetzenden Verwertungsbedingungen des Kapitals herstellen, aber deren historische Realisierungen andererseits wiederum abhängen von den nicht reduktionistisch kurzzuschließenden, geschichtlichen Konditionen, von Klassenbewußtsein, "Autonomie" und der Form der politischen Organisierung der abhängigen Klassen: Die Spaltung zum Beispiel der deutschen Arbeiterparteien, die Liquidierung ihrer Organisationsformen im NS-Faschismus, aber besonders die für die Bundesrepublik und ihre "politische Bühne" relevante Transformation nach dem KPD-Verbot 1956; die Öffnung der SPD zur "Volkspartei" 1959 in Godesberg in eine massenintegrative, bürokratisierte "Staatspartei" (NARR, 1976) [204] und andererseits die massenintegrative Orientierung auch der DGB-Gewerkschaften; zunächst ihre Koppelung ans staatsapparative System über die Teilnahme an

der Konzertierten Aktion 1967 und darüber hinaus auch die Affirmation der austerity-Regierungspolitik (ALTVATER) [205] des SPD-Kurses seit 1973/74 "integrierte" auch ihre soziale Basis, ja die Kultur der abhängigen Klassen, da der DGB ideologisch und über die Bürokratie "materiell" mit dem Politikmodus der "transformierten" SPD, deren "ökonomischer Arm" die deutschen Gewerkschaften geschichtlich waren und bis heute geblieben sind, verbunden ist.

Mit dem in Teil A bereits entfalteten staatstheoretischen Konzept der "masseintegrativen Apparate" ist insofern ein "neuer" Ansatz präsentiert, weil dieser die Ausgrenzung des ökonomischen Bezugspunktes in strukturalistischen und funktionalistischen Staatstheorievarianten vermeiden hilft.

Meine noch zu entwickelnde Einschränkung dieser dazu von J. HIRSCH [206] vorgetragenen Basishypothese bezieht sich auf die auch von J. AGNOLI behauptete"Involution" [207] der Gewerkschaften ins staatsapparative System.
Die Gewerkschaften sind "die organisatorische Form des Widerstands der Lohnarbeiter gegen das Kapital" (MARX). [208] Sie müssen unmittelbar auch der materiellen Klasseninteressenlage der in ihnen organisierten Lohnarbeiter korrespondieren; insofern ist ihre "massenintegrative" Operationsbasis und "Autonomie" vom Strukturantagonismus Kapital/Arbeit eingebunden und sie können, wenn sie dieser ihrer Funktion nicht verlustig gehen wollen, also diesen Organisationsmodus ändern, so wäre meine Gegenthese, nicht schlicht dem System der Staatsapparate subsumiert werden: Ob und in welcher Form die DGB-Gewerkschaften masseintegrative Funktionsmuster realisieren, darüber kann nun die historische Analyse jeweils konkret befinden. [209]
Meine Ausgangsthese war nun, die Schulreformpolitiken in der Bundesrepublik als politisch-ideolgische - in diesem Sinne staatsappararative Teilbereichskrisen - zu diskutieren: bei der Restrukturierung des "hegemonialen Konsensus".

"Zeitgeschichtlich" plausibel scheint, den gesellschaftlich-historischen Rahmen der Bildungspolitiken und Schulreformen im Kontext des politisch-ideologischen Spielraums der "regierenden Gruppe", also der sozialdemokratisch-gewerkschaft-

lichen Massenintegrationsstrategie und deren Krisenerscheinungen zu analysieren. Das darauf abzielende staatstheoretische Konzept, die anschließende Analyse des sozialdemokratisch-gewerkschaftlichen Massenintegrationsmodus in Beziehung zur Schulreformpolitik habe ich bereits anhand der Kritik der m.E. fortgeschrittensten "neueren Staatstheorien" [210] - der funktionalistische und der strukturalistischen - paradigmatisch entfaltet.

4.3. Politisch-ideologische Krise der Massenintegration in der Bundesrepublik: Die SPD-Schulreformpolitik

Für die im folgenden zu entwickelnden Hypothesen über die SPD-Schulreformpolitik kann auf für den SPD-Parteiapparat insgesamt sozialwissenschaftlich mittlerweile umfassend durchgearbeitetes Quellenmaterial zurückgegriffen werden; auf eine Reihe von historischen [211] (ABENDROTH,MANDELBAUM,GROH,MOMMSEN, LUTHARDT) und politikwissenschaftlichen [212] JAEGGI u.a., von FREYBERG/FÜLBERTH/HARRER u.a., NARR u.a.) Analysen, aber vor allem auf die von SCHARFENBERG herausgegebenen "Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der Bundesrepublik - SPD". Darüber hinaus rekurriere ich auf die Funktionsanalyse sozialdemokratischer Bildungspolitiken von M.G. SCHMIDT (1979), der mit der These des Politikmodus der "sozialen Integration" operiert, welche durch die Trias Reform/Ideologie/Repression gewährleistet sei. Zwar diskutiert SCHMIDT die sozialdemokratische Bildungspolitik in der Tradition derjenigen politischen Krisentheorien (HABERMAS/OFFE), die den Staat als "Börse", als "Funktionskorridor" für unterschiedliche soziale Klasseninteressen konzeptualisieren. Dieses Verfahren habe ich aber im Staatsexkurs des Teils A meiner Arbeit kritisiert, mit der Analyse des Funktionsmodus massenintegrativer Apparate, die als Teil des "Staatsraumes" auch die materiell/ideologischen Implikate der Klassenkompromißgleichgewichte und der gesellschaftlichen Hegemonie via "Machtblock" und "regierende Gruppe" stabilisieren/destabilisieren; damit sind aber auch jene der SCHMIDTschen Analyse zugehörigen, recht vereinfachten Basisüberbauschemata und die ahistorischen Annahmen der SCHMIDTschen Funktionsanalyse

bereits hinreichend theoretisch eingeschränkt. In seiner empirisch gerichteten Untersuchung konnte aber SCHMIDT (1979) - gestützt auf in dieser Zusammenstellung bislang unzugänglichen Ergebnisse der Mannheimer Forschungsgruppe Wahlen e.V. und eine mathematisierte Korrelationsvariablen-Messungen des Konstanzer Universitäts-Rechenzentrums [214] - entscheidende policy-Variablen für die SPD-Bildungspolitiken herausarbeiten, die meine These stützen, daß die Schulreformstrategien, die in der integrierten Gesamtschule als Modell programmatisch zusammengezogen sind, als Schulreformpolitiken plausibel nur am historischen Gegenstand, dem System der Staatsapparate in der Bundesrepublik, entwickelt und erläutert werden können: diese Schulreformpolitiken sind in der Bundesrepublik sozialdemokratische Strukturpolitiken mit spezifisch-historischer Ausprägung.

Im folgenden präzisiere ich einen darauf basierenden eigenen Interpretationsvorschlag:
Für die bundesrepublikanische Geschichte läßt sich zunächst "kausalanalytisch" vermuten, daß für die SPD eine "Beteiligung" an der "regierenden Gruppe" als Repräsentanz der lohnabhängigen Arbeiter und Mittelklassen, als "massenintegrativer Apparat" im System der Staatsapparate, erst dann möglich war, als die kapitalistische Produktionsweise zum einen so "hochentwickelt" war, daß eine von der "Konjunktur der "Ökonomie" wachstumsinduzierte, materiale "Reformpolitik" eine konsolidierte Basis hatte; zum anderen mußte dieses Anspruchsniveau am Wachstumsprozeß beteiligt zu werden, politisch-normativ und organisatorisch in einem Maß destabilisierend durchschlagen, daß die bestehende Hegemonie mit dem alten Bürgerblock [215] (CDU/CSU/FDP als regierende Gruppe und politische Repräsentanz der "alten Mittelklassen", der nicht weltmarktorientierten, kaum wachstumsintensiven Kapitalfraktionen, der Fraktionen der katholisch-ländlichen Arbeiter [216]) reorganisiert werden mußte. In dieser "massenintegrativ" zu stabilisierenden Phase der "Restrukturierung der Klassenkompromißgleichgewichte" sind die SPD-schulreformpolitischen Strategien [217] in den 6oer und 7oer Jahren zu lokalisieren. In dem schon in Kap. 4.1. aufgezeigten Phasenmodell der Auslösebedingungen entwickelte sich aber der

spezifisch gesellschaftlich-historische Rahmen des Schulapparates im Kontext der sozialdemokratischen Krise der Massenintegration, dessen Politikmodus den Verlaufscharakter bundesrepublikanischer Schulreformen bislang entscheidend geprägt hat. Das Konzept vom reformpolitischen bzw. reformistischen Rahmen sozialdemokratischer Schulpolitik kann argumentativ folgendermaßen aufgebaut werden: die Geschichte der Sozialdemokratie,[218] ihre Parteiprogramme [219] und die politisch-ideologischen "Praktiken" des SPD-Apparates lassen sich m.E. durchgängig mit den Politikmodi reformistisch/staatspolitischer und reformpolitisch/staatspolitischer Phasen beschreiben. [220]

Die politisch-ideologischen "Praktiken" der Sozialdemokratie - hierbei sind Phasen ausgeklammert, die entweder von exogenen Kräftekonstellationen oder, in der Zeitdimension nicht auf Dauer nachweisbaren, disruptiven Prozessen befördert wurden: 189o (Erfurter Programm) bis 1856 (Massenstreikdebatte), die Novemberrevolution 1918/19 und die Oppositionsbewegungen zwischen 1933 und 1945 im Hitler-Faschismus - waren und sind dem bipolarem Schema Revolution/Reform nicht subsumierbar: In dieser Sichtweise folge ich "marxistischen" Parteitheoretikern [221] ebenso wie den "bürgerlichen" Sozialhistorikern GROH und MOMMSEN [222], die die quellenmäßig umfassendsten Studien dazu vorgelegt haben. Auch die Marxsche Theorie spielte historisch und auch heute eine immer vorhandene, aber untergeordnete Rolle.[223] Hierzu sind einige Begriffserläuterungen vonnöten:

"Reformistisch" sind diejenigen Phasen sozialdemokratischer Politiken, in welchen distributionspolitisch eine Verteilungsgerechtigkeit über den Staat und mit der dominierenden Fokussierung der sozialen und politischen Interessenlagen der Arbeiterklassenklientel und Fraktionen der Mittelklassen ideologisch intendiert, historisch verankert und durchgesetzt worden sind.
"Reformpolitisch" [224] bezeichne ich diejenigen Phasen sozialdemokratischer Politiken, die sozialpolitische "Korrekturen", ebenfalls übers System der Staatsapparate, darüber hinaus aber eher im Interesse des "fiktiven" Gemeinwohls, aber immer noch basierend auf und abhängig von der Interessen

lage der Fraktionen der Arbeiter und lohnabhängigen Mittelklassen ideologisch anvisiert und modifziert durchgesetzt haben.
Für die"Phasen" - ich benutze diesen Begriff, um die "funktionalistische" Rede von den Politikmodi historisch, vor allem auch in heuristischer Absicht, zu spezifizieren - sozialdemokratischer Regierungspolitiken seit 1966/67 kann man insgesamt von einer übergreifenden reformpolitischen Orientierung, einem dahin zielenden "massenintegrativen Politikmodus" sprechen.

Von dieser "reformpolitischen Phase"und dem "massenintegrativen Politikmodus" ausgehend, von der SPD als Staatspartei also,[225] möchte ich im folgenden Hypothesen zur SPD-Schulreformpolitik und ihren apparativen Krisenerscheinungen umreißen. Hierbei wähle ich zwei Ebenen. Zum einen die progammatische, auf welcher aus in Teil A referierten methodologischen Gründen recht plausible Annahmen formuliert werden können und andererseits die Ebene der "Auswirkungen" des "materiellen Politikressourcentransfers" der SPD- Schulreformpolitiken, anhand derer Fiskalkrisenhypothesen ebenfalls empirisch "härter" überprüft werden können.

Ad 1: Für die progammatische Ebene [226] der SPD - und dies gilt natürlich mutatis mutandis auch für die Ebene des "materiellen" Ressourcentransfers - zentral ist die von LASSALLE [227] bis BEBEL, [228] von Erfurt 189o [229] bis Godesberg 1959 [23o], vom Langzeitplan 1969 zum parteioffiziösen Orientierungsrahmen 1975, [231] auch von der 1977 [232] neu konstituierten AG Sozialdemokraten im Bildungsbereich (AfB) eingeschlagene "etatozentristische Reformkonzeption" (NARR 1976) [233]. Konsens dabei war und bleibt, über die Staatsapparate Bildungsprozesse und Qualifikationsveranstaltungen zu organisieren, die den Sozialaufstieg, die "Illusion der Chancengleichheit" suggerieren. [234]

Dazu trat die "linkskeynesianische" Wende des Staatsinterventionismus, die auch programmatisch eine Leitvariable der Struktur sozialdemokratischen Politikmodi der 6oer Jahre wurde.

In dieser programmatischen Konstellation wurde die vom dreigliedrigen Schulsystem der Bundesrepublik, wie die SPD annahm, nicht zu leistende Mobilisierung aller Begabungsreserven der sozialen Klassen zur Argumentation für ein Chancengleichheit garantierendes Schulmodell, die "integrierte Gesamtschule", konzeptionell zusammengezogen. Auch die darin begründete Orientierung an einer ökonomisch/staatspolitischen Effizienz konnte programmatisch-ideologisch an den historischen traditionsgeleiteten Bewußtseinsformen der sozialdemokratischen Parteimitglieder, ihrer "Lebenswelten und Kulturen" anknüpfen.
Unterhalb der Ebene des reformpolitischen Gesamtkurses der SPD knüpften aber Struktur und Inhalte der "integrierten Gesamtschule", also der Schulreform, wie sie etwa dem Bildungsbericht '7o der SPD/FDP-Regierungskoalition zugrunde lagen, die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung und auch das allgemeine Chancengleichheitspostulat sowohl für die Arbeiterklasse wie auch vor allem für die bildungsmotivierten Fraktionen der "neuen Mittelklassen", die intendierte "Bildungsgesellschaft" des Sozialstaates, komprimiert an einer "reformistischen" Variante des weiterhin übergreifenden reformpolitischen Kontextes, mit einer Schulreformoffensive[235)] an. Programmatisch - und wie noch zu zeigen sein wird - partiell auch de facto - entwickelten sich 1969/7o der "äußere Rahmen" und auch die "Inhalte" schulreformistischer Politik der SPD. Bereits an dieser Stelle werden die reformpolitischen Differenzen im massenintegrativen System in der Bundesrepublik zwischen den regierenden Gruppen SPD und CDU relevant. Diese können im einzelnen länder- und bundespolitisch spezifiziert und jeweils ökonomisch, politisch und ideologisch analysiert werden. Dies habe ich ansatzweise bei der Analyse des politisch-ideologischen Gesamtszenarios bereits unternommen.

Hier sollen einige Differenzierungspunkte genügen, die eine weitergehende Spezifizierung der SPD und CDU-Politiken hinsichtlich der Schulreformen auf der programmatisch-ideologischen Ebene ersparen könnten.

Politkprogramme hinsichtlich der Schul- und Bildungsreformen unterscheiden sich auch noch einmal im gesamtreformpolitischen Modus innerhalb der programmatisch-ideologischen Ausprägungen von CDU und SPD.[236] Diese Unterschiede liegen vor allem in dem andersgelagerten Bezugsrahmen klassenspezifischer Mitglieder, Wähler und Klientel-Gruppen, im unterschiedlichen Bezug zu den herrschenden Klassen, den Kapitalfraktionen und dem Machtblock und den unterschiedlich politisch-taktischen Konzepten der Umsetzung von Politikprogrammen und Strategien.

Apparatparteien in einem modifiziert dualen Parteiensystem müssen innerhalb kapitalistischer, parlamentarisch organisierter Staaten ihrem Typus nach "regierungsfähige" Parteien sein: in bezug auf Wahlunterstützungen müssen sie interessenpolitisch mobilisierungs- und mehrheitsfähig sein. Die SPD ist zur Zeit noch immer Arbeiteradressaten-Partei;[237] sie muß aber eine "Kompromißpolitik" betreiben, die,um regierungsfähig bei den ca. 8o% der "lohnabhängig" Arbeitenden zu sein, zum einen die Loyalität ihrer Kernwählerschaft erhält, aber zugleich und vor allem die Wahlkonsensbeschaffung bei den "neuen" Mittelklassen, den Angestellten/Beamten mit einbringt.[238] - Dies gilt partiell auch in bezug auf technologieintensive Kapitalfraktionen, die zumindest in der Ostpolitik eine SPD-FDP-Regierung unterstützen/tolerieren.[239]

Der Gesamtpolitikmodus der CDU zielt auf andere soziale Klassen und Schichten: kleinere und mittlere Selbständige, katholische Arbeiter, höhere Beamte und Angestellte, selbständige Landwirte und das Gros der Kapitalfraktionen. Da die CDU diese sozusagen historisch-stabil besetzt hat, muß sie aber auch die proportional wahlentscheidungsträchtigen Fraktionen der Angestellten/Arbeiter als Wahlklientel ideologisch anvisieren. Für die SPD-Schulreformpolitiken folgte daraus, vermittelt über die Sozialstruktur der Parteimitglieder - hier ging der Anteil der Arbeiter an der Gesamtmitgliedschaft von 45% (1952) auf 26% (1973) zurück, während die Beamten im gleichen Zeitraum ihren Anteil um 5o% auf 31% steigern konnten und so mit den Angestellten-Gruppen (43%) dominieren[24o] (diese soziale Basis entwickelte sich vor allem, als die SPD kommunal-, landes- und bundespolitisch do-

minierte und nach dem Wahlsieg von 1972), eine Präferenz für die "neuen Fraktionierungen innerhalb der Partei und die Wählerklientel.
Dies ergab eine variierte Programm-Ausrichtung: die organisatorischen Verbindungen zu den DGB-Gewerkschaften, die seit Beginn der Bundesrepublik relativ kontingente Wahlklientel gewerkschaftlich organisierter, protestantischer Facharbeiter [241] und der Bezug zu den "neuen Mittelklassen", den Angestellten/Beamten, bildeten einen historischen Fundus für "bildungsreformistische Basisideologien" des "massenintegrativen" Politikmodus. Der Fundus läßt sich insgesamt als "distributionspolitische und egalitäre Ideologie klassifizieren, eine Grundorientierung am Leistungs- und Qualifikationsbezug und der Sozial- und Bildungskarriere.

Im Gegensatz dazu favorisierte die CDU-Schulreformpolitik, unterstellt man den reformpolitischen Modus der Massenintegrationen der Fraktionen "Kohl/Geißler" und der "Sozialausschüsse", eine distributionsneutrale, ebenfalls leistungsbezogene Sozialaufstiegsorientierung; ihre eher "familial" ausgerichtete "Basisideologie" ist nicht-egalitär; die CDU stellte individuelle, selektiv-hierachische Begabungsprofile ins Zentrum ihrer bildungspolitischen Konzeption einer "allgemein-menschheitsgeschichtlichen" Selbstwertideologie der Bildungsschicksale aller Menschen: Ihre Schulreformprogramme, soweit sie die reformpolitischen "Fraktionierungen" anbelangen, markieren gültige"Grundwerte": die Prämisse der "Gleichwertigkeit" ungleicher Bildungs- und Kulturpartizipationsvoraussetzungen. Die ideologische Formel der CDU-Grundwertekommission propagierte deswegen die "Chancengerechtigkeit" - und grenzte systematisch den Bezug zum Produktions- und Arbeitsprozeß und seiner Hierarchisierung als Impulse aufs Bildungssystem a priori aus. [242]

Eine graduell egalitäre Grundorientierung der Bildungspolitiken durchzog historisch und durchzieht aktuell aber alle "Phasen" des gesamtreformpolitischen Modus der SPD-Strategie als "regierender Gruppe"; sie dominierte auch in "reformistischen" Phasen der Bildungspolitik wenigstens partiell "Leistungsideologie" und "instrumentelle" Orientierungen. [243]

Insoweit ist evident, daß eine "reformistische" Variante des Schulreformpolitikmodus nur unter der Dominanz des sozialdemokratisch organisierten "hegemonialen Konsensus" in der Bundesrepublik möglich wurde. Diese Variante korrespondierte in der Gesamtpolitik der SPD programmatisch mit der strategisch-reformistischen Hebelkonstruktion, distributionspolitisch, also auch mittels egalitärer Ausrichtung der Schulreformpolitiken die "soziale Emanzipation" politisch-hegemonial zu forcieren: "Bildungsgerechtigkeit" ist ein programmatischer Schlüsselbegriff historischer und aktueller Schulreformpolitiken der SPD. Dieser definiert eine Basisideologie, deren komplexes Bezugssystem nicht ohne weiteres von der Spitze des Parteiapparates außer Kraft gesetzt werden konnte.

Die gesamtpolitische Orientierung der SPD folgte 1973/74 dann einer (vermeintlichen) ökonomischen "Logik", die sich auf der Erscheinungsebene als Fiskalkrise darstellte. [244] Unterhalb der Schwelle der reformpolitischen Gesamtorientierung transformierte sich programmatisch auch der Modus der Schulreformpolitik der SPD; der 1969/71 "schulreformistische" Modus reduzierte sich auch in der ideologisch relativ autonom operierenden Schulstrategie auf eine im engeren Sinne "reformpolitische" Vorgehensweise: Die "Bildungsgesellschaft" wurde ideologisch in der Zeitdimension ("wenn die ökonomische und die Fiskalkrise überwunden sein wird") gestreckt, aber als Zielperspektive nicht suspendiert. Diese programmatische "Vertröstung" ging einher mit der Konsolidierung derjenigen Bildungspolitiken, die aus wahlarithmetischem Kalkül auch in der Klientel der "modernen" Mittelklassen angesiedelt bleiben mußten; die Formel von der "Gleichrangigkeit" der beruflichen Bildung setzte aber bereits die Präferenz der Anhebung auch der Bildungsstandards der Arbeiterklassen und das an der Aufhebung des Klassenwiderspruchs von Kopf- und Handarbeit - verdeutlicht in den "neugeschriebenen" Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre in Hessen und Nordrhein-Westfalen - [245] mit anknüpfende Konzept "integrierter Ganztagsgesamtschulen" de facto und de jure nicht mehr auf die "Tagesordnung" sozialdemokratischer Bildungspolitiken. Die"Gleichwertigkeitsformel" wurde vor allem vom damaligen

Bildungsminister Rohde, dem Vorsitzenden der AG für Arbeitnehmerfragen in der SPD, eingebracht und propagiert - einer parteiinternen AG also, die als intraapparative Lobby gegen die eher schulreformistische Politik der Arbeitsgemeinschaft der Jungsozialisten und des GEW/SPD-Flügels operativ aufgebaut und parteidisziplinierend eingesetzt wurde. [246]

Die 1975 auf das "nationale Budget" durchschlagende Weltrezession, die Überflationierung des Gesamthaushaltes und schließlich die Dauerarbeitslosigkeit waren der historische Hintergrund zu einer weiteren programmatischen Verschiebung der Argumentationslinie in der SPD-Bildungspolitik - eine Verschiebung in Richtung auf den restriktiven schulreformpolitischen Modus. In diesem Prozeßszenario konzentrierten sich insbesondere die SPD-Regierungspolitiken von 1975 bis 1977/78 darauf, daß die Bildungspolitiken "Nebenfront" des staatspolitischen Krisenmanagements wurden. Auf der einen Seite proklamierte dieser Politikmodus den "Bildungssinn" als "Selbstzweck": dies als Legitimierung für die Funktionalisierung der Bildungsapparate als Auffangbecken für potentiell Arbeitslose. [247] Andererseits sollte sich Bildungspolitik nicht insoweit dem Beschäftigungssystem unterordnen, daß sie nicht eine eigenständige Qualifikationspolitik unternehmen könne. [248] Ideologisch-programmatisch drückt auch der restriktive reformpolitische Massenintegrationsmodus der SPD "aktive" Bildungspolitikchancen aus: Die "neutrale" Bildungspolitik als leistungsbezogene Egalisierung korrespondiert nämlich mit dem Chancengleichheitspostulat für "alle Bürger", die, "im gleichen Boot", [249] dem selektiven Bildungsapparat, ihren Platz über die Bildungsabschlußhierarchie einzunehmen gezwungen waren. Die massenintegrativ-programmatische Ebene der Schulreform des restriktiven reformpolitischen Kurses der SPD geriet aber dadurch in eine doppelte Krise, die ich bereits am Beispiel der hessischen Gesamtschulreform, entlang einer "aktiven", "reformistischen" Variante der SPD-Schulpolitik, mit der Begriffsopposition: Integration/Ausgrenzung, beschrieben habe.

Der ideologisch-klassenunspezifische Appell ans fiktive Gemeinwohl, die unter der Bundesregierung Schmidt/Genscher geprägte Politikformulierung von der Bildung als Selbstzweck

- ohne gesicherte Perspektive materieller Gratifikationen im Beschäftigungssystem - ist vergleichbar mit dem reformpolitischen Konzept von CDU/Geißler und den Sozialausschüssen, die die individuelle "Wertigkeit" der "ewigen" Bildungsgüter, abgestuft nach den "natürlichen Begabungsprofilen aller Menschen" auf der programmatischen Ebene festgeschrieben haben.

Die Institutionalisierung des dreigliedrigen Schulwesens in Deutschland und später in der Bundesrepublik hat in dieser Sichtweise gleichsam anthropologisch selektiert, auch in den Bildungsapparaten, in den terms der katholischen Soziallehre: "Hilfe zur Selbsthilfe" offeriert. [250] Da diese CDU-Politiken, immerhin programmatisch, das "Klassenziel" der "neuen" Mittelklassen und des "alten" Bürgerblocks qua "natürlicher" Selektion in den Bildungsapparaten und leistungsbezogener Gratifikationen nach Beruf und Einkommen politikthematisch gemacht haben, konnte in den "Mittelklassen" die für den massenintegrativen Reformpolitikmodus einer "Staatspartei" wahlentscheidende Klientel partiell an den CDU-Apparat zurückgekoppelt werden. [251]

Andererseits versuchte die SPD-Ideologie der Schulreformkonzepte an einem solchen staatspolitischen Hegemoniekonzept ideologisch festzuhalten, das ihre Kernklientel (Facharbeiter, "organisationsfähige" Fraktionierungen der Angestellten/Beamten) über ein erweitertes Angebot mittlerer Bildungsabschlüsse und eine Erhöhung der Abiturientenquote - in demografischer Anlehnung, ideologisch über den "wahlarithmetischen Vertröstungseffekt", auch während der "Krise" und ohne materielle Gratifikationen normativ/instrumentell an die Sozialdemokratie bindet. Dabei nahm die SPD programmatisch in Kauf, wie ich dies am hessischen Beispiel empirisch identifiziert habe, daß die relativ steigende Anzahl ohne mittlere Bildungsabschlüsse, die "Randgruppe" der arbeitslosen Jugendlichen, die in bundesrepublikanischen Hauptschulen, zusammen mit den ausländischen Schülern,in "Bildungsruinen" aufbewahrt werden, und die sich sei 1o Jahren verdoppelte Anzahl der Sonderschüler, aus diesem "restriktiven" reformpolitischen Massenintegrationskonzept herausfallen, marginalisiert und ausgegrenzt werden. [252]

Eine Hypothese dazu wäre, daß die massenintegrativ/reformpolitisch/restriktive Variante der SPD-Schulpolitik programmatisch nicht nur erfolglos mit dem reformpolitischen Modus der CDU zu konfligieren versucht; sie stünde darüber hinaus auch in jeder tendenziell egalitäreren Wendung kontrafaktisch zu Interessenlagen und Programmen des "alten" Bürgerblocks, aber auch der technologieintensiven Kapitalfraktionen, die die "ökonomisch geforderte" Qualifikationsmarge für erreicht und den Autonomisierungsrahmen des Schulapparates für erheblich überzogen halten; diese restriktive Phase der SPD-Schulreformpolitik steht seit 1973/74 im Gegensatz mit dem "historisch" etablierten Niveau reformistischer Schulpolitik der "gewerkschaftspolitischen Fraktionierungen" des Parteiapparates, der AG Sozialdemokraten im Bildungsbereich, der AG der Jusos und anderen fraktionell-partikularisiert aber noch immer in massenintegrativen Gesamtapparat repräsentierten Gruppierungen. Auch diejenige Facharbeiter-Klientel und diejenigen Fraktionen der lohnabhängigen, neuen Mittelklassen außerhalb des SPD-Apparates, die wenigstens 1972 ihr Anspruchsniveau an eine sozialdemokratische Bildungspolitik per Stimmzettel wahrgenommen hatten, werden die restriktive programmatische Wende in der Schulpolitik kaum [253)] jemals stabil/normativ im Wählerverhalten besetzen können.

Damit ist aber - auf der programmatischen Ebene diskutiert - eine schulreformpolitische Teilbereichskrise beim massenintegrativen Modus der SPD-Politik und ihrem Hegemoniekonzept innerhalb des Parteiapparates, zwischen Fraktionierungen und in Beziehung auf die Wahlklientel, sehr wahrscheinlich.

Eine Hypothese ist aber zweitens, daß diese "programmatische" Krise als Ausdruck politisch-ideologischer Hegemonie- und Klassenkompromißstabilisierungsversuche, insofern und so lange für den sozialdemokratischen Politikmodus nicht bestandskritisch wird, wie die schulpolitische Ausgrenzung marginalisierter Randgruppen die Kernbereiche der abhängigen Klassen materiell/sozialstaatlich nicht oder wenigstens in abgeschwächter Form in ihrer sozialen Interessenlage tangiere. Davon gehen die Sachverständigen-Gutachten der Bundesregierung und die Gemeinschaftsgutachten der wirtschaftswissen-

schaftlichen Forschungsinstitute mit (nicht unumstrittener) Plausibilität aus.[254]
Eine neue "Bildungskrise", so die dritte Hypothese, kann aber auch auf der programmatisch-ideologischen Ebene nur unzulänglich mit den marxistischen Begriffen des Theorems der Massenintegrationskrise bezüglich des SPD-Apparates klassifiziert werden: die Krise der massenintegrativen Stabilisierungsversuche des politisch-hegemonialen Konsensus schlägt auf die "Lernfabriken" des Schulapparates auch deswegen durch, weil im SPD-Konzept der hochdimensinierten Größenordnung, architektonisch "unwirtlich", von der unüberschaubaren Schüleranzahl ein Anonymitätsdruck und vom Kursangebot her gesehen ein Leistungsdruck, den "Lebensraum Schule" für die Lerngruppen in entscheidender Weise technologisiert und einengt (WÜNSCHE 79).

Die auch in dieser Arbeit zitierten Untersuchungsergebnisse FENDS in Wetzlar [255], die herausgestellten Präferenzen zum dreigliedrigen Schulwesen sind ein zwar wissenschaftlich seriöses, aber vor allem konkurrenzstrategisch anzusetzender Vorsprung gegenüber den Rahmenkonstellationen der Schulpolitik von CDU/CSU.

Der Schulapparat der Bundesrepublik, seine Formen der "ideologischen Qualifizierungen", seine Selektionsmechanismen indizieren aber einen Schulalltag,[256] den in letzter Zeit selbst der DGB "mit Lernfrabrik und Schulstreß" [257] bezeichnen mußte; diesen Erscheinungen, die "psychosozial", mit "Fluchtversuchen" sowie mit suizidalen Tendenzen einhergehen,[258] liegt, worauf ich noch rekurrieren werde , eine Veränderungstendenz der Vergesellschaftungsformen überhaupt zugrunde, die klassenspezifisch nicht mehr so eindeutig ausgemacht werden können.

Die - auch in der Restriktionsphase der Schulreformpolitik der SPD - beibehaltene Strategie der "Bildungsabschlußoffensive" einerseits und der latent/manifesten Kontrolle der Schulapparate als sozialpolitischer "Aufbewahranstalten" (USA, Italien)[259] versucht, sich formierenden "anomischen patterns" des Schüler- und teilweise Lehrerverhaltens mit "Durchstaatlichung" und Apparatkontrollen der psychosozialen Mechanismen entgegenzuwirken.

Damit werden aber sozusagen auf der mikrologischen, lebensweltlichen Ebene des Schulalltages diejenigen sozialen und psychischen Minimalstandards aller Schülerindividuen "ausgegrenzt und unterminiert, auf deren bislang immer noch nichtkapitalistisch vergesellschafteter Identitätsstiftung andererseits die "Qualifikation", die Arbeitskraft "freiwillig" verkaufen zu können, aufruhte. Die Institutionalisierung daran ausgerichteter ideologisch-pädagogischer Praktiken im Umfeld von Familie und Schule ist in einem geschichtlich noch nie dagewesenen Maße von diesem "Durchstaatlichungsprozeß" überlagert. Die zunehmende [260] Zahl außerschulischer und außerfamilialer Sozialdienste und deren Frequenz verdoppeln - so meine noch explorative Hypothese - die in diesen"funktionsgestörten" Institutionalisierungen pädagogischer "Praktiken" des Schulapparates sich andeutende "Krise der Vergesellschaftungsformen", [261] die zunehmende staatliche Okkupation des "Lebensraumes" der Individuen in den entwickelten kapitalistischen Gesellschaftsformationen. [262]

Ad 2: Der materielle Ressourcen-Transfer der SPD-Schulreformpolitiken im Vergleich mit dem Modus der CDU-Politiken kann in Form einer "policy-Analyse" des materiellen Rahmens, innerhalb dessen sich der schulreformpolitische Modus bewegt, verdeutlicht und präzisiert werden.

Die erste These dabei wäre, daß eine materielle Differenz zur CDU-Politik existiert. Zweitens wäre aber das ökonomische und Fiskalkrisenargument der SPD selbst zu überprüfen, mit dem die SPD Bund- und Länderregierungen programmatisch-ideologisch die restriktiven Phasen der Schulreformpolitiken begründet und eingeleitet haben. Diese Überprüfung ist deswegen systematisch bedeutsam, weil Schulreformpolitikphasen, wie ich zeigen konnte, "relativ autonom" gegenüber ökonomischen Qualifikationsdeterminanten der Kapitalverwertung stattgefunden haben; vor allem, was die Inhalte der Qualifikationsveranstaltungen des Schulapparates anlangte.

Die im strengen Sinn materiellen Ebenen des Transfers des massenintegrativen Politikmodus der SPD können nur analytisch

von der ideologisch-programmatischen Ebene separiert werden; sie stehen immer im Kontext mit der politisch-ideologisch ausgewiesenen etato-zentristischen Grundorientierung der deutschen Sozialdemokratie.

Thematisch ist also die Leitfrage, ob die SPD als "regierende Gruppe" länderspezifisch eine alternative "Politikproduktion" im Vergleich zum Massenintegrationsmodus CDU-regierter Bundesländer aufweist; die Frage also, ob sich der massenintegrativreformpolitische Modus so angeglichen hat, daß die "Politisierungsthese" der Schulreformstrategie (NASCHOLD) die eine [363] "harte" Restriktionslinie ökonomisch-fiskalisch argumentativ ausschließt, an der Politikproduktion des Systems der Staatsapparates nachgewiesen werden kann.

Für den staatlichen Bildungsapparat rekurriere ich auf eine diesen Bereich erstmals abklärende policy-Analyse.[264] In der Bundesrepublik war länderspezifiziert die SPD regierende Gruppe seit 1946/47.[265] Sie regierte und regiert vor allem in strukturentwickelten ("reichen, urbanisierten, ressourcenkräftigen Länder- und Stadtstaaten") in Hessen, Berlin, Hamburg, Bremen, schließlich auch in Nordrhein-Westfalen; die CDU im großen und ganzen eher in ärmeren, "strukturschwachen" Ländern. Ob bei CDU-Hegemonie in "reicheren" Bundesländern der materielle Ressourcen-Transfer im Bildungsbereich anders gelagert wäre, scheint schon nach der Analyse der programmatisch-ideologischen Ebene mehr als zweifelhaft.

Ein weiteres Argument gegen diese Hypothese haben bereits wahlsoziologische Untersuchungen, vor allem die von SCHMOLLINGER/STÖSS (1977)[266] untermauern können: Danach ist die SPD weiterhin geprägt durch ihre soziale (Klassen)-Basis und ihre historische und politische Kultur: Seit ca. 3o Jahren läßt sich ein Wählerkontingent (der "Turm") von ca. 2o% ausmachen, das vom "gewerkschaftlich-protestantischen" Block formiert wird. Vor allem wird die SPD von den hochorganisierten Gewerkschaftskadern der monopolitischen Sektoren gewählt. Nach 1966 - und in der Konsolidierungsphase - als "Staatspartei" wurde sie zunehmend auch von den "modernen" Mittelklassen ideologisch und materiell anvisiert.

Daraus resultiert, wie die Wahlsoziologie vermutet, ein spezifisches "Aufstiegs- und Modernisierungssyndrom" der sozialdemokratischen Klientel. Die CDU agiert stärker als "parlamentarischer Arm" eines insgesamt eher "konservativen" Blocks: nichtorganisierter Arbeiter im Konkurrenzsektor der Produktion und nicht-organisationsfähiger Gruppen im öffentlichen und privaten Dienstleistungsbereich. Der "mittelständische" Bereich und ländliche Regionen, katholische und strukturschwache Regionen waren und blieben der "Turm" des CDU-Wählerverhaltens seit 1945.[267] Wenn nun, wie in jeder Landtagswahl mit sozialdemokratischer Bundesregierung seit 1969 die Bildungspolitikkontroversen ideologisch dominierten[268], so lag dies auch an der jeweils entscheidungsrelevanten Wahloption der in sich heterogenen Mittelklassenklientel insgesamt. CDU und SPD haben ideologisch und materiell in diesem Bereich ihre instabilsten "Besetzungen": Die bildungspolitische Kontroverse: modern versus konservativ, reformpolitisch-reformistisch (SPD) und reformpolitisch-konservativ (CDU) avancierte vor allem wegen ihrer wahlpolitischen "Konjunktur" zu einem zentralen Heben der "Politikproduktion", der insofern bezüglich des länderspezifischen Differenzangebots in der BRD arm/reich "unterdeterminiert" ist.

Zum materiellen Ressourcen-Transfer der Politikproduktionsbereiche kann aber insgesamt festgehalten werden: in den SPD-regierten Bundesländern ist eine durchschlagend größere "Politikaktivität" der Bildungsapparate zu konstatieren.[269] Mit der Ausnahme des bundesrepublikanischen "Durchschnittslandes" Nordrhein-Westfalen liegen alle CDU/CSU-geführten Länder deutlich hinter der Politikproduktion der Bildungsapparate in den SPD-geführten Ländern zurück.

Hierzu der Verweisungskontext der SPD-Länder:[270]
- mehr Bildungsausgaben pro Kopf der Bevölkerung
- weniger Schüler pro Lehrer
- geringere Benachteiligungen der Berufsschulausstattung sowie des Grundschul- und Kindergartenbereichs gegenüber dem Gymnasium
- "integrierte Gesamtschulen" als Regelschulen in Berlin und Hamburg sowie die überwiegende Durchführung aller Versuchsmodelle mit integrierten Gesamtschulen in Hessen.

Auch in Phasen "ökonomischer Krisen" bleibt eine - freilich abnehmende Differenz im materiellen Ressourcen-Transfer Bildungspolitikproduktion weiterhin bestehen. M.G. SCHMIDTs Untersuchungen zeigen, in der statistisch präzisen Weise für die Bundesrepublik Deutschland wohl zum ersten mal durchgeführt, [271] In einer komperativen Analyse der Politikbereichsproduktionen "Innere Sicherheit", "Bildungspolitik", "Öffentlicher Sektor" ("wenn die SPD bzw. die CDU/CSU die politische Vormacht im Parteiensystem hat, d.h., wenn sie lange als führende Partei an der Regierung war und damit Zeit zur politischen Erorberung der Bürokratie und zur Modellierung der Gesellschaft hatte")[272] zum einen generell das Vorliegen eines materiell unterscheidbaren Politikmodus.[273] Das bedeutet, daß von einer materiell-differierenden Erklärungsvariable des Politikprozesses bei SPD oder CDU-Regierungen in differenzierter Form auch bei Annäherung des Massenintegrationsmodus bürokratisierter Apparateparteien weiterhin auszugehen sein wird.

Zum anderen wird dabei signifikant, daß die Korrelationen von Politikmodus und politischer Hegemonie beim materiellen Ressourcen-Transfer im Bildungsbereich die relativ größte Inter-Parteiendifferenz aufweist.

Meine Hypothese der SPD-Schulreformpolitik nach dem Muster Integration/Ausgrenzung, die ich am hessischen Beispiel verifiziert habe, bleibt davon insoweit unberührt, als die Konsequenz auch der "reformistischen" Phase der hessischen Gesamtschulpolitik zwar diese "Selektion" insgesamt abschwächte; es blieben aber die "depressed areas", die "selektive Depravierung" im Kurs- und Leistungssystem der Gesamtschule, die "Restschulen", als strukturell defizitäre "Aufbewahranstalt" für Kinder und Jugendliche derjenigen ausgegrenzten "Sozialgruppen", die nicht mehr ins tradierte Klassen- bzw. Schichtenschema verortbar sind.[274]
Die Untersuchung des materiellen Ressourcen-Transfers der Politikproduktion SCHMIDTs verdeutlichen aber: die "depressed areas" sind in CDU-regierten Ländern, also im dreigliedrigen Schulsystem nicht nur ebenfalls existent: diese sind darüber

hinaus noch schlechter ausgestattet und stärker soziokulturell marginalisiert.
Dies läßt sich insbesondere an der Schulpolitik Baden-Württembergs und Bayerns gegenüber ausländischen Kindern und Jugendlichen empirisch erhärten. [275)]

Die Überprüfung des materiellen Gesamtrahmens der Politikproduktion der Bildungsapparate ist zweifellos für die Bundesrepublik auch aufgrund großer methodischer Schwächen damit begründeten Vorbehalten äußerst schwierig und empirisch mit Einschränkungen plausibel. In staatlichen Teilbereichspolitikproduktionen gilt dieses Argument nicht, so bei den Schulreformen:
Bei der Analyse des ideologisch-politischen Prozesses der Schulreformpolitiken habe ich bereits die bildungspolitischen Stops der SPD-Politik skizziert; dies mögen hier noch einmal einige Strukturdaten signalisieren: [276)]

- 1965 (leichte Dominanz des Bürgerglocks CDU/CSU)
  Bildungsausgaben 11,2% (Gesamthaushalte)
  3,4% (Sozialprodukt)

- 1971 (Hegemonie und ideologisch-programmatische Offensive des "Modernisierungsblocks" (SPD-FDP)
  Bildungsausgaben 15,4% (Gesamthaushalte)
  4,6% (Sozialprodukt)

- 1973 politisch-ideologische Hegemonie von SPD-FDP; "ökonomisch" Auswirkungen der "Weltrezession")
  Bildungsausgaben 16,1% (Gesamthaushalte)
  4,8% (Soialprodukt)

- 1975 (politisch-ideologische Hegemonie von SPD-FDP, "ökonomische" Erscheinungsform einer fiskalpolitischen Regulierung der "Weltrezession")
  Bildungsausgaben 15,6% (Gesamthaushalte)
  5,2% (Sozialprodukt)

Die "ökonomische Krise" wird von der SPD als regiegender Gruppe als Basisargument mobilisiert; sie drücke sich in einer Fiskalkrise des Steuerstaates aus.[277] Sie wird über eine gezielte Option der Budgetierung bestimmter Haushaltsbereiche der Politikproduktionen politisch-materiell umgesetzt.

In dieser Arbeit und in einer Reihe von Publikationen [278] ist ein derartiger systematischer Kontext einer Fiskalkrise bestritten und ihr Raum "eingegrenzt" worden durch den "konjunkturellen" Rahmen gesellschaftlich-historischer Klassenkompromißgleichgewichte, die übers System der Staatsapparate hergestellt werden - mit einem widersprüchlichen Balanceakt politisch-ideologischer Prozesse und Entscheidungsprozeduren.

Eine eindeutigere empirisch erhärtete Interpretation der Theorie von politischen Konjunkturzyklen (IfO 1979) [279] wird durch die hohe Weltmarktabhängigkeit sehr erschwert, wenn nicht, was die Gesamtstruktur des Staatshaushaltes betrifft, tendenziell verunmöglicht (ESSER/FACH, 1979). [280]

Aber die im Bildungsbudget "eingerechnete" Arbeitslosigkeit von 17.000 Lehrern, von 35.000 Kurzarbeitern, von schulpolitisch ausgegrenzten, depravierten Sozialgruppen ist kaum in den aus mehreren Blickwinkeln begründungsschwachen terms einer ökonomischen und Fiskalkrise der Bundesrepublik thematisch. [281]

F. NASCHOLD hat nämlich die komperativen OECD-Studien auch insoweit eindeutig interpretiert: [282] In allen entwickelten kapitalistischen Gesellschaftsformationen (USA, BRD, Japan, Frankreich, England usf.) ist der Anteil der Bildungsausgaben am Sozialprodukt auf einer Skala abbildbar, die von 4% bis 9% reicht: Dies auch unter den Konditionen der "Weltrezession" 1973/74.

Daraus erhellt, daß die "Bildungskrise" mit der "ökonomischen" nicht nur in der Bundesrepublik in keinem kausalen Determinationszusammenhang steht, sondern in allen entwickelten Gesellschaftsformationen.

Dies gilt explizit für die Untersuchung des materiellen Bildungsressourcen-Transfers, dem eine komplex strukturierte politisch-ideologische Option als Ausdruck des massenintegrativen Politikmodus zugrunde liegt, innerhalb dessen SPD und CDU in abgestufter Weise als politische Repräsentanz der bundesrepublikanischen Klassenkompromißgleichgewichte fungieren.

Sozialwissenschaftlich ist dieser Argumentation entgegengehalten worden, daß beispielsweise die Länder-Parlamente auf di Verschiebung des Haushaltsvolumens nur ein Tausendstel Prozent Einfluß haben. Dies ist aber allgemeiner zu interpretieren: als eine Verlagerung der Regelungsprozesse politischer Macht, die von den Parlamenten abgezogen und den unkontrollierbaren Verwaltungsbürokratien und den Regierungen überlassen werden. [283]

Das zweite sozialwissenschaftliche "Argument" operiert mit der "öffentlichen Verschuldung", die seit 197o weltrezessionsbedingt um 165% gestiegen ist. Aber auch diese Verschuldungsquote, für die das Institut der deutschen Wirtschaft eine Pro-Kopf-Verschuldung von jährlich 5.3oo DM hochrechnete, [284] "liegt im Zuwachs im Mittelfeld und im Umfang" (27% des Sozialproduktes), so führt das den Kapitalfraktionen und Industrieverbänden nahestehende Wirtschaftsforschungsinstitut aus, "rangiert die Bundesrepublik sogar am unteren Ende der Skala der westlichen Industrieländer". [285] Damit ist aber klar, daß sich für die Bundesrepublik auf gar keinen Fall überdurchschnittlich (5% Zinsendienste am Gesamthaushalt) die distributionspolitische Interventionsmarge zugunsten einer Ausdehnung des komparativ am Ende der westlichen Industrieländer lokalisierbaren Aufwandes fürs Bildungsbudget verengt hat. In diesem Budgetierungsverfahren sind bereits die Bereiche Schule/Universität Wissenschaft/Forschung zusammengezogen.

Die "ökonomistische", fiskalpolitische Kriseninterpretation" exemplarisch von ALTVATER und HIRSCH noch bis 1974 vertreten, unterstellte [286] einen mehr oder weniger durchgängigen "Transfer" an einzelbetrieblichen Kosten für die Aufwendungen der Arbeitskrafteinstellung und -bezahlung. Es wurde aber in dieser Arbeit bezüglich dieser Argumentation gezeigt, daß hierbei zum einen die politisch-ideologischen Interventions-

variablen und zum anderen die arbeitsorganisatorischen, betriebsökonomischen Auffangmechanismen systematisch ausgeblendet wurden. (BAETHGE, 74/78)[287]

Schließlich bleibt als letzter Argumentationspunkt, der auch von der SPD als "Staatspartei" auf der Ebene der Politikformulierung angeführt wurde, die Verengung des Gesamthaushaltes durch die Abnahme der Wachstumsraten des Bruttosozialproduktes: 195o bis 196o = 8%
196o bis 1965 = 5,1%
1965 bis 197o = 4,7%
197o bis 1975 = 1,7%.[288]
Zum einen ist der anfängliche kontinuierliche ökonomische Wachstumsprozeß in der Bundesrepublik im Resultat sowohl auf der Basis des "ökonomisch-sozialen Strukturwandels" [289] wie auch im Zusammenhang mit nachkriegsinduzierten, günstigen "terms of trades" und schließlich mit einer kooperativen Gewerkschaftspolitik empirisch interpretierbar. [29o] Andererseits sind die staatsinterventionistisch materiell durchschlagendsten Politikimplementationen im Bildungsbereich bereits bei deutlicher Reduktion des "Wachstumsprozesses" (Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, 1977) [291] vorgenommen und realisiert worden. Abnehmende beziehungsweise stagnierende Wachstumsraten des Bruttosozialproduktes sind in modifizierter Form in allen entwickelten kapitalistischen Gesellschaftsformationen, wie OECD-Studien bezeugen, ein point-of-no-return. [292]
Selbst jede schulreformistische Debatte markiert im Kern ihre Grenzen und Möglichkeiten schon von der Größenordnung her auch in der Zukunft weit unterhalb dieser Wachstumsprozeß-dimensionen.

Darüber hinaus scheint nicht nur aus diesem Grund, sondern auch vor allem deswegen, weil auch aktuelle europäische Trends, z.B. die "Abnahme der Geburtenraten", präventiv wohl kaum mit der Reduzierung von Lehrer-Studenten und Lehrer-Personal verändert werden können, eine "Öffnung" des schulapparativen Rahmens im Sinne einer Mobilisierung von Bildungsreserven und -budgets geboten: In diesem Kontext nimmt die EG-Kommission für die 8oer Jahre an, [293] daß die dann perspektivisch fehlenden Arbeitskräfte über die Migrationsbewegungen aus dem südlichen Europa substituiert werden müssen. Daran knüpft sich aber auch

die Frage nach dem schulpolitischen Integrationsmodus - zunächst hinsichtlich des materiellen Ressourcen-Transfers - für die mit diesen sich in den entwickelten kapitalistischen Ländern etablierenden multinationalen Migrationsbewegungen und dem daraus resultierenden erneuten Anstieg der Schülerzahlen.[294)]

Das Resümee der Analyse des sozialdemokratischen Massenintegrationsmodus hinsichtlich der Schulreformstrategien, die im System der Staatsapparate der Bundesrepublik im Kern über die SPD "politisiert", vorangetrieben und strukturiert wurde, ergibt also, daß der gesellschaftlich-historische Rahmen, das Konzept einer integrierten Ganztagsschule, ein sozialdemokratisches Reformprojekt ist; ein Reformprojekt, dessen "Krise" eine Teilbereichskrise darstellt, die innerhalb des sozialdemokratischen Massenintegrationsmodus und Hegemoniekonzeptes seine ökonomisch, politisch und ideologisch ausschlaggebenden Impulse erhält.

Einerseits habe ich dargestellt, daß auch der restriktive Gesamtkurs der Schulreformstrategie, gerade in SPD-regierten Bundesländern, keine "harten" ökonomisch-fiskalischen Systemgrenzen reklamieren kann;[295)] andererseits sind aber ideologisch-politische Verschiebungen innerhalb des massenintegrativen Apparates der SPD in Richtung auf distributionsneutrale technokratische Strategien der Partei- und Staatsbürokratien innerhalb und zwischen den Abteilungen des massenintegrativen Apparates der SPD beobachtbar, die, so meine These, die "restriktive" Phase des Schulreformpolitikprozesses bis 1978 "überdeterminiert" haben.

Da hinsichtlich des materiellen Rahmens und der historisch sozialen Konstellation die "relative Autonomie" des ideologischen Staatsapparates Schule zur Zeit niedrig anzusetzen ist, und der für diesen Rahmen bedeutsamere massenintegrative Politikmodus der SPD als regierender Gruppe in der Bundesrepublik "die möglichen Veränderungsimpulse", wie ich annehme, nur in Verbindung mit der massenintegrativen Nahtstelle[296)] im System der Staatsapparate, der Achse SPD/Gewerkschaften, aktivieren könnte, müßten deren Funktionstendenzen im Schulreformprozeß analysiert und interpretiert werden: Dabei wird m.E. die Alternative auf der Ebene entweder der "reformpoli-

tischen" oder der "reformistischen" Variante des Schulpolitikmodus von SPD/Gewerkschaften anzusiedeln sein.

4.4. DGB-Gewerkschaften und schulreformpolitischer Modus

Der gesellschaftlich-historische Rahmen für diejenigen Schulreformen in der Bundesrepublik, die idealtypisch um das Konzept der "integrierten Ganztagsschule" gruppiert werden können; die als "Abschwächung" der klassenspezifischen Selektionsfunktion des Schulapparates diskutiert werden, korrespondierten mit der über die SPD in den Staatsapparaten hergestellten und politisch repräsentierten gesellschaftlichen Hegemonie.

Ideologisch-programmatisch, aber auch auf der Resultatebene des materiellen Ressourcen-Transfers, hat der SPD-Apparat und die SPD als "regierende Gruppe" in Bund und Ländern zunächst einen egalitäreren, distributionspolitisch-leistungsbezogenen "massenintegrativen" Schulreformpolitikmodus 1o Jahre in der Bundesrepublik durchgesetzt.

Dieser Politikmodus wurde aufgrund eines dargestellten komplexen ökonomischen, politischen und ideologischen Strukturwandels seit 1973/74, vom SPD-Apparat schwächer als von der CDU, aber doch signifikant restriktiv verändert.

Für die "Politikproduktion" des staatlichen Bildungsapparates habe ich die These vertreten und begründet, daß dieses schulpolitische Prozeßszenario nicht strukturiert wird durch eine quasi systemische ökonomische oder Finanzkrise, daß dadurch keine "harten Grenzen" für reformistische oder reformpolitische Modi der Schulpolitik induziert werden können. Über den Typus von Schulreform, ihre Rahmenkonstellation, wird vermutlich als "intervenierende Variable" der politisch-ideologische Prozeß entscheiden. Einmal sicherlich, ob die "Klassenkompromißgleichgewichte" über die CDU ins politisch-administrative System, in die Staatsapparate hineintransformiert werden oder über die SPD. Von 1969 bis 1979 ist aber dieser massenintegrationspolitische Modus in der Bundesrepublik vom SPD-Apparat geprägt und hinsichtlich der Schulreform im schon beschriebenen Sinne zwischen reformistisch bis 1973/74 und

reformpolitisch/krisenregulierend von 1975 bis 1978 konzipiert und politikstrategisch durchgeführt worden.
Eine Analyse dieses Modus ist deswegen legitim, weil eine schlichte "Umpolung" des SPD-Kurses auch nach einem CDU-Wahlsieg nicht sehr wahrscheinlich ist.
Klammert man also zunächst die widersprüchlichen, ungleichzeitigen und länderspezifischen Variablen der Politikverflechtung und der "bargaining-Prozesse" aus, so ist die Grundhypothese plausibel, daß über Struktur und Funktion des skizzierten Schulreformpolitikmodus die kapitalistischen Staatsapparate nicht ökonomisch, sondern im Rahmen von "politisierbaren" (NASCHOLD 1974, SCHMIDT 1979) [297] Grenzen jeweils nur historisch disponieren können.

In der in dieser Arbeit vorgeschlagenen Staats- und klassentheoretisch abgestützten Typologie habe ich den SPD-Apparat, die politische Repräsentanz der gesellschaftlichen Hegemonie, als massenintegrativen Staatsapparat begrifflich eingeführt. Es ist danach evident, daß dieser Staatsapparat aktuell den möglichen reformistisch-reformpolitischen Modus der Schulreformstrategie politisch-ideologisch prägen wird.

Dabei ist aber von Bedeutung, daß die sozialdemokratische Stabilisierung/Destabilisierung der Klassenkompromißgleichgewichte einer politisch-ideologischen Krise konfrontiert ist. Die Arbeitslosigkeit bedroht trotz sozialstaatlicher Auffangmechanismen nicht nur die "marginalisierten Randgruppen"; sie ist auch eine reale Erfahrung der sozialen (Klassen)-Basis der SPD. Die ökonomische Stagnation und die Zerstörung von "Lebenswelten", die ökologische Krise wird vom "Modernisierungsblock" der neuen Mittelklassen - Sozialaufstieg/Lebensqualität, Konsum, Freizeit als normativ-instrumentelle Orientierungen [298] - negativ mit sozialdemokratischen Staatsinterventionen verbunden. Die technologieintensiven Kapitalfraktionen, die bekanntlich die Qualifikation und Bildungsoffensive der SPD anfangs unterstützt haben, operieren zur Zeit ebenfalls ideologisch-materiell gegen sozialstaatliche Staatsinterventionen. Ihre von der CDU/CSU und dem "alten"Bürgerblock transportierte Formel "weniger Staat" zielt auf direkte Kapitalsubventionen und Reduktionen der Profitbesteuerung: Der massenintegrative Apparat der SPD versucht, diesen Destabilisierungstendenzen der Klassenkompromißgleichgewichte, der

Krise des ideologisch-politischen Konsensus, ökonomisch-politisch ideologisch entgegenzuarbeiten: Staats- und Steuerquote werden nicht erhöht; Kapitalsubventionierungen qua Staatsapparate werden gegen sozial- und bildungspolitische Reformstrategien favorisiert.[299] Forschungs- und technologieorientierte Politiken kommen unmittelbar materiell den Kapitalfraktionen zugute, damit - so die ideologisch partiell greifende Argumentation für die soziale Klassenbasis - die Sockelarbeitslosigkeit "abgebaut" wird.

Die Schulreformpolitik wird von der SPD als regierender Gruppe und den dominierenden Fraktionierungen im Parteiapparat zur Nebenfront des Krisenmanagements degradiert. Diese "Fraktionierungen" unterstellen bei der Wahlklientel eine "instrumentelle" Orientierung der Bewußtseinsformen: [300] Sicherheits- und Konsuminteressen. Offenkundig hat auch dieser Rahmen des sozialdemokratisch-massenintegrativen Politikmodus dann realistischere Chancen, wenn diejenige Basisideologie, die vor allem ein ökonomisch profiliertes Anspruchsniveau der "sozialen Klassen" und ihrer Bewußtseins- und Verhaltensformen in der Bundesrepublik 3o Jahre als "Grundkonsens" klassenunspezifisch dominierte,[301] nicht oder wenigstens nicht in der Substanz von einer internationalen Verwertungskrise, einer "Politisierung des Weltmarktes" [302] im Kern materielle unterminiert bzw. außer Kraft gesetzt würde. Erst auf dieser universalen Ebene wird über die Gesamtkrise des ideologisch-hegemonialen Konsensus in entwickelten kapitalistischen Formationen und damit auch über die SPD-Variante des "Modell Deutschland" entschieden. (ESSER/FACH 1979).

Im folgenden rekurriere ich aber auf das nationalstaatliche Prozeßszenario massenintegrativer Politiken, innerhalb dessen m.E. der SPD-Politikmodus nur in Verbindung mit den DGB-Gewerkschaften plausibel diskutiert werden kann, und weil eine direkte Einbeziehung für eine Interpretation dieses Politikmodus auf der globalen Ebene des Weltmarktes und seiner Politisierung, wie sie ESSER/FACH 1979 vorgeschlagen haben, sozialwissenschaftlich noch allzu global und unspezifisch bleiben müssen. [303]
So wie die Klassifikation der bundesrepublikanischen Kumulationen der Streikformen-Aktionen und Aussperrungen 1977 und 1978 [304] ökonomische, aber auch politisch-ideologische Kon-

fliktfronten des Klassenkompromißgleichgewichtes als Indizien der Verlaufsbedingungen massenintegrativer Prozesse innerhalb der Apparate und zwischen den Apparaten und ihrer Klassen- und Wahlklientel verdeutlichen könnten, in dieser Form möchte ich auch die Grenzen und Chancen einer "Politisierung" reformistischer Schulreformpolitiken für die Bundesrepublik historisch plausibilisieren.

Vor allem die Schulreform, die ich vor dem Hintergrund eines politisch "bearbeitbaren Funktionskorridors Staat" diskutiert habe, war aber auch immer Ausdruck einer historisch gewachsenen Bildungsgerechtigkeitsideologie, der "Illusion der Chancengleichheit" (BOURDIEU/PASSERON)[305] innerhalb der "massenintegrativen" Apparate der (deutschen) Sozialdemokratie und der Gewerkschaften. Programmatisch-ideologisch, so lautet die Hypothese, bleiben die Schulreformstrategien in tragenden Fraktionierungen der SPD und ihrer Klientel "normativ" besetzt und konstituieren dadurch die konterkarierenden Handlungslogiken[306] (OFFE 1979) gegen die dominierenden Fraktionen des Parteiapparates; für die Berufsbildungsreform[307] und die Gesamtschulreform[308], Kernblock reformistischer Bildungsstrategien, sind die stärksten Impulse auf die bildungspolitischen "Reformisten" innerhalb der SPD von den "gewerkschaftspolitischen Fraktionierungen" ausgegangen.[309]

Wenn ich einige widersprüchliche Strategien und ihre Herausbildungsprozesse bei der Politikformulierung des DGB-Apparates außer Acht lasse, läßt sich doch die folgende Grundlinie erkennen: Ausgehend von dem Sockel der Massenarbeitslosigkeit (eine Million und 1,4 Millionen abgeschobener Arbeitsimmigranten) wurde programmatisch von den DGB-Gewerkschaften seit 197[illegible] eine "reformistische" Alternative formuliert:[310] Steigerung des Massenkonsums, die quantitative und qualitative Ausweitung sozialer Dienstleistungen des Staates, die Verkürzung und Umverteilung der Arbeitszeit, die Verkürzung der Lebensarbeitszeit, qualitatives Wachstum usf. Die DGB-Vorstellungen konnten mittlerweile durch sozialwissenschaftlich überprüfte Alternativgutachten zur Regierungspolitik[311] mit unterstützt werden. Noch unterhalb dieser Linie rangierte aber die "reformistische" Schulreformstrategie der DGB-Gewerkschaften: Integrierte Ganztagsschule, Demokratisierung schulischer Ent-

scheidungsprozeduren, Solidarität und Selbstbestimmung als "Lernziel", aber auch die Einstellung aller arbeitslosen Lehrer und Erzieher, die Gleichwertigkeit ihrer Ausbildung und über die Reform des öffentlichen Dienstrechtes eine Annäherung ihrer Gehälter und die Überprüfung des Beamtenstatus, schließlich auch die Integration von einer Million ausländischer Schüler; all dies war Konsens des 11. DGB-Bundeskongresses im Juli 1978.[312] Es ist an dieser Stelle weder möglich noch nötig, im einzelnen alle Realisierungschancen der staatspolitisch/reformistischen Gewerkschaftsstrategien zu diskutieren.

These ist aber, daß die gewerkschaftsreformistischen Impulse auf den SChulreformpolitikmodus zunächst über die GEW und dann über die überwiegende Mehrzahl der Einzelgewerkschaften des DGB-Apparates sich deswegen konsolidierte, weil dieser ökonomisch, politisch und ideologisch, auch unter den Konditionen des kapitalistischen Staates, mit der Ökonomie als formationsspezifischer Strukturdominante, ohne bestandskritische Konflikte mit dem geselischaftlichen Strukturantagonismus Kapital/Arbeit durchsetzbar ist.[313]

Die Vermutung einer realistischen Lösungschance der Teilbereichskrise des Schulapparates über den "Gewerkschaftsreformismus" stützt sich zum einen auf die dadruch immerhin zu erwartende Stabilisierung des ideologisch-politischen Konsensus, die bildungspolitisch den Basisideologien des "Modernisierungsblocks", also den Fraktionen der "neuen" Mittelklassen und der Arbeiterklassen, dem Bezugssystem des SPD-Apparates, korrespondierte.

- "Distributionspolitisch": Die bildungspolitisch erreichbare "Bildungsgerechtigkeit", die "leistungsbezogene", breite Qualifizierung als "Aufstiegsorientierung" und "Lebenskarriere" für weite Teile der Angestellten/Beamten.
- "Wahlpolitisch": weil die "Illusion der Chancengleichheit" qua Bildung in allen entwickelten kapitalistischen Staaten als zentraler ideologischer Hebel für die Eindämmung als ungleich empfundener sozialer Lebenschancen anzusehen ist.
- "Staatspolitisch": weil der Schulapparat als Stätte der Ideologieproduktion und als soziale Kontrollinstanz fungiert; anomische Protestpotentiale der Jugendlichen könnten, so die SPD-Ideologie, via Schulapparat "aufgefangen" und

"bearbeitet" werden.
Dies gilt in der Bundesrepublik Deutschland nicht im gleichen Maße für die Berufsbildungsreform. Die restriktive Festschreibung durch das Berufsbildungsgesetz 1976 ist mit der Einbindung dieses Prozeßszenarios in den Produktionsprozeß, also dem Strukturkonflikt Kapital/Arbeit, hinsichtlich des Klassenkräftegleichgewichts erheblich riskanter lokalisiert.[314)]

Zum anderen stützt sich meine Annahme einer Rekonsolidierung des schulreformistischen Impulses auf die SPD und ihre internen bildungspolitischen Fraktionierungen; vor allem also auf das Machtpotential des DGB-Apparates, auf dessen organisatorische Relevanz im massenintegrativ ausgerichteten System der Staatsapparate, insofern und so lange die SPD die politische Repräsentanz der gesellschaftlichen Hegemonie in der Bundesrepublik formiert. Im Gegenteil zum in der BRD elaboriertesten massenintegrationstheoretischen Ansatz von J. HIRSCH[315)] möchte ich aber meine Option für einen möglichen Impuls des gewerkschaftlichen Reformismus auch staatstheoretisch begründen:

Kooperative und konfliktorische Gewerkschaftspolitik, [316)] das haben alle gescheiterten Versuche der faschistischen/autoritären Ausnahmestaaten mit ihren Arbeiterzwangssyndikaten quasi historisch dokumentiert, ist nur strikto sensu gegeben, solange die Gewerkschaften, wie reduziert auch immer, materiell-ideologische Klasseninteressen überhaupt wahrnehmen können: "Die Gewerkschaften sind insoweit die unmittelbare ökonomische Repräsentanz der abhängig arbeitenden Klassen auch in der BRD geblieben."[317)]

Desintegrative Tendenzen im staatsapparativen System der Massenintegration der Bundesrepublik gehen in der Regel von den Gewerkschaften aus, von ihren Streikaktionen und den betrieblichen Alltagskämpfen - ihre Aktionen folgen einer niemals "auszutarierenden" Klassenkampflogik; die Einbindung ist andererseits die Voraussetzung dafür, daß die mit den DGB-Gewerkschaften historisch-aktuell kooperierende "Staatsapartei" SPD den ökonomischen, politischen und ideologischen Bezug zur Arbeiterklassenlage massenintegrativ, jeweils prekär/instabil, überhaupt aufrecht erhalten kann (v. AUW, van CAPELLEVEEN, 79)

Daß auch in "Konjunkturen" ökonomischer, politischer und ideologischer Krisenphasen der personellen und ideologischen Dominanz der SPD im Gewerkschaftsapparat, der Hierarchisierung und Bürokratisierung gewerkschaftlicher Entscheidungsstrukturen niemals das Festlegen auf eine pluralistische Verbands- und Harmonisierungsideologie gelang, daß zu keiner Zeit wirksam und auf Dauer autonome Streik- und Distributionskontroversen "staatsapparativ" kleingearbeitet werden konnten, ist Indiz dafür, daß die Gewerkschaften auch als latent/manifest destabilisierende Faktoren die konfliktorische Naht- und Bruchstelle im Verhältnis Staatsapparate/soziale Klassen und bezüglich des jeweils historischen Klassenkompromißgleichgewichts ins System der Staatsapparate hineintransformieren, ohne daß sie diesem selber subsumierbar sind (v. AUW/van CAPPELLEVEEN 1979).

Entsprechend dem politischen Kräfteverhältnis ist diese Klassenkompromiß-Regulierungsvariante reformpolitisch affirmativ oder reformistisch ausgerichtet.

Ob z.B. die reformistisch/reformpolitische Gesamtkonzeption des DGB: "Arbeit für alle", Wirtschaftsdemokratie und Mitbestimmung zum einen durchsetzungsfähig und zum anderen eine Verschiebung der Klassenkompromißgleichgewichte zu Gunsten der abhängigen Klassen bedeutet, dies müßte Gegenstand einer geschichtlichen Analyse der Voraussetzungen der Hegemonieverhältnisse in der Bundesrepublik sein.

Eine historisch gerichtete Analyse des politisch-ideologischen Prozesses der Schulreformstrategie verweist für die "reformistische" Politisierung des Rahmenkonzeptes der integrierten Gesamtschule auf die m.E. in der SPD mögliche Realisierungschance, die, auch unterhalb der Schwelle systemaffirmativ/bestandskritisch, bei einer SPD-Regierung und bei schulreformistischen Interventionen der DGB-Gewerkschaften, den Föderalismus übergreifend, bundespolitische Wahrscheinlichkeit besäße. Die Schwierigkeit ist, wie methodisch bereits entwickelt, daß eine historisch gerichtete Argumentationslinie nicht schlicht funktionalistisch interpretiert und ins massenintegrative System verortet werden kann. Die Hypothese

eines gewerkschaftsreformistischen Impulses für die Realisierung der Politisierung des Schulreformpolitikmodus der SPD korreliert aber positiv mit den Traditionsbeständen und Kulturpolitiken der deutschen Gewerkschaftsbewegung.[318] Hier sind, wie Dokumente und Quellen belegen, Phasen der Außerkraftsetzung des Bildungsreformismus zumindest in den 7oer Jahren nicht mehr diagnostizierbar. Dafür stehen nicht nur die Programme des DGB und der GEW,[319] sondern auch die "Praktiken", die gewerkschaftlichen Aktionsformen, die GEW-Streiks, und die 1974 erfolgte Einrichtung der Arbeitskreise Gewerkschaft Schule seitens des 9. DGB-Bundeskongresses (KÖHLER, 1974/75).

In Teil A dieser Arbeit hatte ich bereits die systemische Relevanz der "Lehrerbewegung" als einer schulreformpolitischen Entscheidungsvariable klassentheoretisch diskutiert und historisch interpretiert. Die schulpolitisch "reformistische" Orientierung der Lehrer drückte sich demzufolge vor allem im Gewerkschaftsrahmen aus. Während der Deutsche Lehrerverband, die konservative Abspaltung der "Bayerischen Lehrer und Erzieher" oder die gymnasialen Philologenverbände ihre Forderungen nach einer Arbeitszeitverkürzung berufsständisch formulieren: "Als konzertierte Aktion ohne radikale Debatten",[32c] sind die über GEW und DGB und die Mehrheit der gewerkschaftspolitisch engagierten Lehrer erfolgten Optionen auf die Verkürzung der Arbeitszeit an den Perspektiven der "abhängigen" Klassen insgesamt und an der Gewerkschaftsbewegung orientiert: "Die Arbeitszeit muß vereinheitlicht und prozentual an die allgemein übliche Wochenarbeitszeit von 4o Stunden angeglichen werden".[321] Diesen Beschluß faßte beispielweise die 11. Landesbezirkskonferenz des DGB in Hessen 1978. Statt ständische Privilegien festzuschreiben, wie dies alle übrigen Lehrerverbände in der Regel intendieren, "fordert die GEW als Einstieg in die 35-Stundenwoche eine Senkung der Pflichtstundenzahl auf 25 für alle Lehrergruppen."[322]

Es wäre nun möglich, auf eine Kumulation derartiger schulreformistischer Aussagen von GEW/DGB zu verweisen, die vom Rahmenkonzept der integrierten Ganztagsschule, über die inhaltlichen "essentials" der curricularen Schulreformen, die Lehrerarbeitslosigkeit bis zur Eingliederung der Ausländer-

kinder und Jugendlichen in deutsche Kindertagesstätten und Schulren reichen.[323] Der bildungs- und schulpolitische Gewerkschaftsreformismus wirkt programmatisch und - in abgeschwächter Form - über Kundgebungen, Demonstrationen, Dienst nach Vorschrift, auch praktisch ein auf die SPD-FDP-Schulpolitik, obwohl diese de facto am Konzept "Integration/Ausgrenzung" von depravierten Randgruppen festhält;[324]

So mündeten etwa gemeinsame Aktionen gegen diesen dominierenden Schulreformpolitikmodus von GEW/DGB,der AG für den Bildungsbereich der SPD sowie der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V. in folgendem Resümee:
"Ein Selbstverständnis von Gesamtschule ist nur zu erreichen, wenn es gelingt, diese als eigenständiges System, welches eine echte Alternative zum gegliederten Schulwesen darstellt, zu etablieren. Gesamtschulen können nur an eigenen Ansprüchen gewertet werden, nicht an denen eines anderen Schulsystems".[325]

Auch diese Widerspruchspotentiale haben ESSER/FACH5[326] politikwissenschaftliche Analyse der Differenzen des sozialdemokratischen Modus Integration/Ausgrenzung zum CDU-Politikmodus, auch "nationalstaatlich" allzu unhistorisch,als im Prinzip ähnlich gelagerten "selektiven Korporatismus" klassifiziert, als das Modell Deutschland, das SPD und DGB als "Staatsapparate" repräsentierten.

Für die Thesen dieser Arbeit gilt, daß eben die "reformistische" Grundorientierung der Schulpolitik der Gewerkschaften, wie wirtschaftswissenschaftliche Hypothesen untermauern, staatspolitisch/reformistischen Strategien hinsichtlich der Ausweitung und qualitativen Besserstellung des "Staatsapparates Schule" zum Durchbruch verhelfen könnten. Die seit 1972 zu beobachtenden programmatischen Signale werden,so die These, dann zu entscheidungsrelevanten, intervenierenden policy-Variable, wenn sie sich als "Gewerkschaftspraktiken" konsolidieren und sich auf Bund- und Länderebene ebenso "verallgemeinern", wie in der Lehrer- und Schülerbewegung "vor Ort", an der Schulbasis.[327]

5. Exkurs: Bemerkungen zu einer Erweiterung des traditionellen krisentheoretischen Ansatzes innerhalb der Sozialwissenschaften

Für die vorliegenden Hypothesen über die Schulreformpolitiken als einer in allen entwickelten kapitalistischen Gesellschaftsformationen jeweils unterschiedlich gelagerten, latent/manifesten staatsapparativen Teilbereichskrise, die bei der nachzuweisenden Restrukturierung der gesellschaftlichen Hegemonie des ideologisch-politischen Konsensus analytisch anzusiedeln ist, habe ich eine für die Bundesrepublik konkret-historische Beziehung herausgearbeitet: Die Krise des Schulapparates, ihres äußeren Rahmens wird durch die und innerhalb der massenintegrativen Apparate SPD/Gewerkschaften repräsentierten Klassengleichgewichte politisch abbildbar im System und Funktionszusammenhang der Staatsapparate.

Diesem historisch spezifischen Krisenmodus möchte ich wenigstens einige heuristisch plausiblen Prämissen zur Seite stellen. Die dadurch vorgenommene Erweiterung des staatstheoretischen Paradigmas ist wissenschaftstheoretisch m.E. deswegen geboten, weil Entwicklungsprozesse dadurch deskriptiv erfaßt sind, die im traditionellen staatstheoretischen Schema oder auch in einer Interpretation funktionaler Koinzidenzen zwischen dem ökonomischen, politischen und normativ-kulturellen System nicht verdeutlicht werden können. (OFFE 1972/75/79).

Hierbei ist es wahrscheinlich angebracht, einen elaborierteren Begriff von "Vergesellschaftung" [328] als erklärende Kategorie einzuführen und zu plausibilisieren (J. HIRSCH 1979) Bei zunehmender Dominanz der kapitalistischen Produktionsweise in entwickelten Gesellschaftsformationen sind - dies ist das "Paradoxon" - in Vergesellschaftungsformen die durchschlagendsten Veränderungen vor allem deswegen anzunehmen, weil die kapitalistische Form der Vergesellschaftung (beschleunigtes Wachstum der Produktivkräfte, unkontrollierbar werdender Einsatz des technologischen, aber auch des "Arbeitskraftfaktors", und die einsetzende "Durchkapitalisierung" der Gesellschaft), mit SOHN-RETHEL[329] gesprochen: Die

Verallgemeinerung der über die "Waren-Synthetisierung" hergestellten, gesellschaftlichen Interaktions- und Reproduktionskontexte, i.e. die Eliminierung "vorkapitalistischer Strukturen", in dieser Perspektive also auch die von Lebenswelten des nicht-kapitalistisch funktionalen "Schulalltags"[330], im Verein mit der sukzessiven "Durchdringung aller sozialen und Lebensbereiche, um so deutlicher ihre Unfähigkeit zeigt, sich auf ihrer spezifischen Basis, Privatproduktion und Warentausch, zu reproduzieren".[331]

Die Überlegung, die Krise des Vergesellschaftungsmodus in diese Richtung zu interpretieren, geht dabei dahin, daß die Entwicklungsdynamik komplexer Gesellschaftssysteme davon "profitierte", ja "leben" konnte, daß noch immer Kapitalstrukturen eingeschrieben waren in vor- bzw. nichtkapitalistische "Sozialsysteme" und Naturkonditionen, die kapitalproduktiv "ausgebeutet" und insoweit stabilisierend im Sinne einer gesellschaftlichen Hegemonie wirken konnten: Primärgruppen- bzw. Familiensystem, Bildungs- und Gesundheitssystem, Naturgrundlagen der Produktionsweisen.

In dem Maße, wie die kapitalistischen Strukturen aber diese Bestände traditionsgeleiteter und normativ eingebundener gesellschaftlicher Grundlagen zu destruieren beginnen, um sich selbst - folgend ihrer kapitalistischen Struktur- und Verwertungslogik - erhalten zu können, gefährden sie vice versa bestandskritisch ihre eigenen (kapitalistischen!) Reproduktionsbedingungen: wahrscheinlich ist die "ökologische" Krise in diesem Rahmen interpretierbar.

Die "ökologische" Krise und lebensweltliche "Mutationen" [332] sind empirische Indikatoren dafür, daß diese Krisentendenzen bestehen. Man kann vermuten, daß aus den genannten gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen "Praktiken" der Klassenindividuen resultieren, die "krisenhaft" auch auf die historisch fixierten "pädagogischen" Praktiken und die Strukturen des ideologischen Schulapparates überhaupt, in einer Weise durchschlagen, (Schulflucht, eine Zunahme von Angst- und Aggressionssymptomen bei Schülern, die sich gegen eine unzumutbare Einengung ihres Lebensraumes Schule via "Verhaltensauffälligkeit" wehren),[333] daß diesen Tendenzen entgegengearbeitet bzw. auch der dafür mit einstehende Rahmen des Schul-

apparates transformiert werden muß.

Da der Gesamtprozeß der gesellschaftlichen Reproduktion, auch der Strukturantagonismus Kapital/Arbeit, der staatstheoretischen Annahme zur Folge, durch die Hegemonieherstellung übers System der Staatsapparate stabilisiert/destabilisiert wird, könnten die genannten Entwicklungen eine "Durchstaatlichung" zur Konsequenz haben, so daß von erheblichen Modifikationen im bundesrepublikanischen System der Staatsapparate auszugehen wäre; also die orthodoxe Basis-Überbau Interpretation, die marxistischen Klassenanalysen, die Strukturrelationen, Ökonomie, Politik, Ideologie und die klassische Typologie des kapitalistischen Staates: parlamentarische Demokratie, Militärdiktatur, Faschismus, autoritärer und Ausnahmestaat (POULANTZAS 78) sozialwissenschaftlich infrage gestellt sind.[335] In diesem Kontext müßte m.E. der von Heide GERSTENBERG resümierte Stand der Debatte um die neuere Staatstheorie erweitert bzw. neu durchdacht werden.

Der Problemskizze kommt hier zweifellos nur heuristischer Wert zu; dieser kann aber an konkret historischen Bezugspunkten jeweils erläutert werden.

Vor allem in der Bundesrepublik ist die zunehmende "Einbeziehung" der Staatsapparate in die dadurch modifizierte "Logik" des ökonomischen Reproduktionsprozesses[336] empirisch ebenso evident wie ihre Koppelung an den realen Internationalisierungsprozeß des Kapitals auf Weltebene.[337]

Die staatstheoretischen Explikationen indizierten, daß eine ökonomische "Logik", die klinisch reine Exekution des Wertgesetzes, immer schon Fiktion war, daß diese durch hegemoniale, also politisch-ideologische Kompromißgleichgewichte erst gesellschaftlich definiert waren.
Gegen die HABERMASsche Spätkapitalismustheorie[338] hat insofern HIRSCH einwenden können, daß diese "übersieht",[339] daß die Staatsapparate in ihren Aktionen nicht nur nicht aus dem Wertgesetz herausfallen, sondern das "Gesetz" modifizieren im Zusammenhang des Internationalisierungsprozesses des Kapitals. In

der Bundesrepublik ist z.B. ein Drittel des Bruttosozialproduktes unmittelbar weltmarktabhängig.[340] Es ergibt sich also, daß die Staatsapparate das Wertgesetz dadurch modifizieren, daß sie diesem Internationalisierungsprozeß des Kapitals subsumiert sind (ESSER/FACH) [341]; andererseits verfolgen die Staatsapparate regulativ die Tendenz, "den in dieser "Logik" angelegten Prozeß der Zerstörung und Desintegration (BRÜCKNER 1979) des gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhanges zu kompensieren".[342] Dieser insbesondere in der Bundesrepublik an die ideologisch-materielle Integration/Desintegration der abhängigen Klassen gebundene Prozeß verläuft dominant über die massenintegrativen Apparate, historisch aktuell über SPD und DGB-Gewerkschaften: Über diese wird zum einen die Hegemonie in den Staatsapparaten politisch-ideologisch abzustützen versucht; andererseits sind diese Apparate aber auch am sensibelsten für Krisenrisiken, die sich aus dem Durchkapitalisierungs- und Durchstaatlichungsprozeß sowie den internationalen Hegemonieprozessen ergeben.

Die in diesem Exkurs formulierten krisentheoretischen Prämissen können aber nicht der ebenfalls bereits vorgenommenen historisch-spezifischen Entwicklungsinterpretation von SPD und Gewerkschaftspolitiken subsumiert werden; sie sind auf der Plausibilitätsebene zu dem bereits interpretierten Schulkrisenszenario in Beziehung zu setzen; ein geschlossenes "Totalitätsparadigma" ist wissenschaftlich deswegen kaum geboten.

Die erste explorative These würde also lauten, daß der verdeutlichte "Durchstaatlichungsdruck", im Vergleich mit dem Obrigkeitsdruck des Staates im 19. Jh. in historisch unterschiedlicher Weise, in der Bundesrepublik den Rahmen des Schulapparates in Richtung auf eine Zunahme der apparatspezifischen sozialen Kontrollen über die Agenten des Schulalltags zu verändern beginnen könnte.
Dies könnte dazu führen, daß die systemisch vorhandene Autonomisierungsmarge und Gestaltungsdynamik, die relative Autonomie schulischer Qualifikationsprozeduren, zumindest graduell stärker restringiert würde.

Die zweite Erweiterung der krisentheoretischen Hypothese geht

dann dahin, daß vor allem der über den Internationalisierungsprozeß des Kapitals zum einen (wofür analytisch zur Zeit kaum ausgearbeitete Interpretationen vorliegen) und zum anderen durch die Forcierung des "ökologischen" Krisenzyklus auch Schulkriseninterpretationen[343] allein in den traditionellen terms der marxistischen oder der funktionalistischen Krisentheorie nicht mehr klassifiziert werden können: Die aus der Gefährdung von mikrologischen Gleichgewichten, von Lebenswelten ausgelösten Überlebenstechniken und "Widerstandspraktiken" der davon betroffenen Individuen prägen ideologische Krisenszenarios derart, daß die schon theoretisch differenzierte Argumentation von ökonomisch-politisch-ideologischen Determinanten der "Konjunkturen" und "Phasen" einer "Gesellschaftsformation" quasi aus einer eher "existentiellen" Sichtweise zur Debatte gestellt ist.

Der in entwickelten kapitalistischen Gesellschaftsformationen und in industriell-ökologisch unbalancierten Reproduktionssphären gefährdete lebensgeschichtliche "Raum" wird, so meine Annahme, zum einen als thematische "Sinnressource" (LUHMANN) die institutionalisierten Praktiken im Bezugsrahmen familialer Vergesellschaftung Schul- und ideologieproduzierende Apparate auch innerhalb des Systems der staats-, besonders aber der massenintegrativen Apparate, als mögliche Formen der ideologisch-politischen Stabilisierungsmodi provozieren. Andererseits werden - partiell klassenunspezifisch - soziale "Randgruppen" stärker marginalisiert und "Lebenswelten" desintegriert: Hier sind - m.E. peripher für die bundesrepublikanische Gesellschaftsformation - "alternative", außerstaatsapparative politisch-ideologische Praktiken, z.B. alternative Schulmodelle, vorstellbar.[344]

6. Zusammenfassende Hypothesen: Der schulpolitische Reformismus in der Bundesrepublik

A) in der vorliegenden Arbeit wurde der gesellschaftlich-historische Rahmen diskutiert, innerhalb dessen sich Verschiebungen der Klassenkräfteverhältnisse über das System heterogener und partikularisierter Staatsapparate auf die Struktu

und Funktion des Schulapparates in der kapitalistischen Gesellschaftsformation ausgewirkt haben. In einer historisch gerichteten, staatstheoretisch abgestützten Argumentation konnte herausgearbeitet werden, wie in "relative Autonomie" vom unmittelbaren Produktionsprozeß, separiert von der Primärgruppe der Familie, der Kirche, den Massenmedien und anderen ideologischen Apparaten im schulischen Staatsapparat spezifisch konditionierte Sozialerfahrungen und Sozialtechniken die Qualifikations- und Lernprozesse, die "pädagogischen Praktiken", sich "materialisieren". Die Schülerindividuen werden qualifiziert "in den Formen der ideologischen Unterwerfung". In der Kritik an dieser von L. ALTHUSSER aufgestellten These habe ich zu zeigen versucht, daß es sich gerade in kapitalistischen Gesellschaftsformationen nicht um omnihistorische, sondern um jeweils konkrete, also ein historisches setting von Unterwerfungs- und Kulturtechniken, die der Schulapparat oktroyiert,handelt; diese Interpretation ist analytisch nur einer historisch verfahrenden, den komplexen ökonomischen politischen und ideologischen Bezugsrahmen nachzeichnenden Interpretation gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse zugängig.

Die Konsequenz dieses Untersuchungsmodus, daß der Schulapparat dessen "pädagogische Praktiken" die gesellschaftliche Klassenspaltung von Kopf- und Handarbeit noch einmal "verdoppelt", seine Struktur und Funktion als Selektionsapparat, der Klassenherrschaft in Form von Kulturtechniken vermittelt sowie sein staatlicher "Zwangscharakter", all diese Argumentationslinien mündeten in die These von der politisch-ideologischen "Überdeterminierung" des Schulapparates und der Prozesse seiner Organisation/Reorganisation/Reform.

B) Ohne einem reformpädagogischen Frühromantizismus [345)] aufzusitzen, möchte ich BOWLES/GINTIS(1978) folgen, die in einer umfassenden Untersuchung der Pädagogik für die USA nicht schon wegen der Unterwerfung unter die Formen der ideologischen Qualifizierung innerhalb des Schulapparates und unter dessen staatlichen Zwangscharakter jede qualitative Differenz "pädagogischer Praktiken" innerhalb der kapitalistischen Gesellschaftsformation ausschließen.

Produktion und Reproduktion kapitalistischer Gesellschaftsformationen, und nur diese sind Untersuchungsgegenstand, vollzieht sich zwar in der Regel unter Vergesellschaftungsformen, innerhalb derer die Individuen lebensgeschichtlich geformte Interessen, Neigungen und Persönlichkeitsstrukturen lokalisieren, d.h. sich ein- und unterordnen in: Informationssysteme, Bezugsgruppen, Verwandtschaftssysteme, Übergangsriten, Kirchen, Militär, Zünfte und Fabriken, Fürsorgeanstalten, Gefängnisse, die im Kern staatlichen Apparate und auch die Schule. In diesem gesellschaftlichen "Hegemonialisierungsprozeß" sind Inhalt und Form der Qualifikationsveranstaltung im "ideologischen Staatsapparat Schule" vor allem deswegen so stark variabel, weil dieser Apparat vom unmittelbaren Produktionsprozeß "relativ autonom" ist; die begrenzte Eigendynamik entfaltet der Schulapparat insofern jeweils über seine konkrete "Position", in einem Geflecht interdependenter Staatsapparate und Ideologie- sowie Sozialisationsinstanzen innerhalb der jeweiligen historischen Gesellschaftsformation.

C) Die Analyse des gesellschaftlich-historischen Rahmens wies in dieser Arbeit nach, daß die Variationspotentiale, die historischen Formen der "pädagogischen Praktiken" im ideologischen Staatsapparat Schule, das Mehr oder Weniger an Unterwerfungs- oder Autonomiemöglichkeit der Agenten dieses Apparates, also der Schüler und Lehrer, überdeterminiert ist von der gesellschaftlichen Hegemonie, den Klassenkompromißgleichgewichten, die über die Staatsapparate im Kern politisch hergestellt werden.

Hatte die Konstitution und Reproduktion des ideologischen Staatsapparates Schule im 19. Jh. - und mit Modifikationen nach 1918/19 und 1933 bis 1945 - neben der gezielten klassenspezifischen Selektion über die Bildungsapparate allenfalls historische Minimalstandards an Fähigkeiten, Kenntnissen und Wissen verallgemeinert, aber den Autonomiegrad der Agenten des schulischen Apparates, die Lernprozesse der Individuen ritualisiert, ihre Subjektivität marginalisiert, so wurde die Autonomiemöglichkeit der schulischen Sozialerfahrung nach 1966/67 in der Bundesrepublik ideologisch und materiell verändert. Als wohl entscheidende, politisch-ideologisch

intervenierende Variable des gesellschaftlich-historischen Rahmens dieser autonomeren Schulorganisation erwies sich in der Bundesrepublik Deutschland der Prozeß der sozialdemokratischen Schulreformpolitik, die an mehr Selbstbestimmung des Lernprozesses und an einer egalitäreren Orientierung des curricularen Konzepts sowie einer vor allem die Arbeiter- und Mittelklassen einbeziehenden Politik der Expansion der Schulabschlußprofile orientiert war; als die SPD zur "regierenden Gruppe" (OFFE), zur Staatspartei (NARR) avancierte, wurden aber gleichzeitig ihre politisch-ideologischen "Konjunkturen" ins System der Staatsapparate hineintransformiert: zum erstenmal wurde in Deutschland eine Schulreformpolitik im strengen Sinne via Staat exekutiert; eine Reformpolitik, deren Rahmen vom "massenintegrativen" Politikmodus der SPD und den ihr historisch-spezifisch korrelierten Gewerkschaften geprägt wurde.

D) Mit der Analyse des klassenstrukturellen, ökonomischen, politischen und ideologischen Bezugsrahmens dieser über die massenintegrativen Apparate.. in der Bundesrepublik hergestellten gesellschaftlichen Hegemonie habe ich ebenfalls die Verlaufsdeterminanten des schulreformpolitischen Modus zu verdeutlichen versucht; auf der Basis eines noch einmal präzisierten staats- und krisentheoretischen Paradigmas, in den terms der neueren marxistischen Staatstheorien und der funktionalistischen Systemtheorie, kristallisierten sich folgende Verlaufsphasen des Politikmodus Schulreform heraus:

a) Die zweite Hälfte der 6oer Jahre, die, besonders nach der von G. PICHT u.a. als Menetekel an die Wand gemalten Bildungskatastrophe, als Phase expansiver Bildungs- und Schulreformpolitiken mittlerweile schon eine quasi legendäre Dimension bundesrepublikanischer Bildungsreformphasen verkörpern, kann als massenintegrative Strategie von SPD-FDP-Länderregierungen zum einen und DGB-Gewerkschaften zum anderen interpretiert werden. Vor allem die an materiellen und ideologischen Bedeutungszusammenhängen ständig zunehmenden modernen Mittelklassen (Angestellte/Beamte im privaten und öffentlichen Dienstleistungssektor), aber auch Fraktionen der Arbeiterklassen (Facharbeiter) haben sich - bei florierender Konjunktur und ökonomischem Wachstum - den Sozialauf-

stieg qua Bildung ausgerechnet: dieses latent/manifeste Anspruchsniveau, als dessen bildungspolitischer "Träger" auch die "Studenten- und Schülerrevolte" zu bezeichnen ist, obwohl diese als "soziale Bewegung" einem relativ eigenständigen Entwicklungs- und Lernprozeß unterliegt, schlug auf die massenintegrativen Apparate voll durch. Während die DGB-Gewerkschaften ihr "bildungsreformistisches Anspruchsniveau" seit der Gründung niemals suspendiert, bestenfalls latentisiert hatten, müssen die parallelen Strategien von SPD und FDP, in welchen nur bildungspolitische Fraktionierungen jenes reformistische "Anspruchsniveau" historisch transportiert haben, als "Öffnungsstrategie" gewertet werden, als Ausbau und Mobilisierungsversuch ihrer Wählerklientel vor allem im Bereich der modernen Mittelklassen.

b) Der alte "Bürgerblock", die alten Mittelklassen, die selbständigen Landwirte und mittleren Gewerbetreibenden, Fraktionen der Angestellten und Beamten, die sich weit ab von jeder gewerkschaftlichen Organisationsfähigkeit und Aktivität einordnen lassen, sowie die technologieärmeren Kapitalfraktionen, politisch-ideologisch repräsentiert durch CDU/CSU, geriet vor allem nach der Rezession 1966/67 in eine politisch-ideologische Krise. In den Bildungsapparaten konfrontierten sich insofern bestandskonservative und Modernisierungsstrategien: "integrierte Gesamtschule", Curricularrevision" und "Lernzielorientierung". Seit 1969 wurde die gesellschaftliche Hegemonie von SPD/FDP als "regierender Gruppe" über das "System der Staatsapparate" und die historisch-spezifische SPD-Bindung der DGB-Gewerkschaften (reorganisiert: Der "Modernisierungsblock" dominierte und prägte den politisch-ideologischen Konsensus, die "Klassenkompromißgleichgewichte"; zugrunde lagen für den schulpolitischen, in dieser Phase "reformistischen", d.h. distributionspolitischen Kurs zum einen funktionale Koinzidenzen zwischen den Interessen der "modernen" Mittelklassen und der Facharbeiter sowie dem "Bestandsinteresse der regierenden Gruppe" (OFFE), die - ähnlich wie die technologieintensiven Kapitalfraktionen - die expansive Bildungs- und Schulpolitik darüber hinaus als einen volkswirtschaftlichen Wachstumsfaktor "bildungsökonomisch" unterstellten.

c) Dieses "reformistische" Schulprozeßszenario wurde ab 1973/74 von der SPD in Bund und Ländern, also in jeweils abgestufter Kompetenz, mit dem, wie gezeigt nicht sehr beweiskräftigen, Argument der "Weltrezession" und der nationalen"Fiskalkrise" storniert. In diese Phase fielen auch die von den SPD-Regierungen forcierten Berufsverbote und die Gewerkschaftsausschlüsse, die Auswirkungen der Studentenrevolte wurden in dem Augenblick von SPD und FDP wie von CDU-geführten Länderregierungen"ernstgenommen",als vor allem die "pädagogischen" Praktiken" selbst außer Kraft gesetzt bzw. im Schulapparat immer mehr in Frage gestellt wurden.

Die auf allen Ebenen restriktive Phase des schulreformpolitischen Modus korrespondierte 1975 bis 1978 mit einem "Strategiewandel der regierenden Gruppe", des sozialdemokratischen Massenintegrationsmodus: es wurden ausschließlich diejenigen redistributionspolitischen Staatsinterventionen favorisiert, die zur Mobilisierung volkswirtschaftlich-wachstumsträchtiger Produktionssektoren und zur Subventionierung strukturschwacher Regionen im "Modell Deutschland" der SPD als Politikvariable interpretiert wurden. Als ein Beleg für das Gesamtkonzept mögen das Haushaltsstrukturgesetz von 1975 dienen und die kontinuierlichen Stops des Finanzplanungsrates in der Bund-Länder-Kommission hinsichtlich der Realisierung der Eckwerte des bereits 1973 verabschiedeten Bildungsgesamtplanes.

Die ideologisch-politische Krise der gesellschaftlichen Hegemonie des vor allem von der SPD repräsentierten "Modernisierungsblocks" ergab sich daraus, daß das wahlpolitisch lancierte Projekt des Sozialaufstiegs qua Bildung vor allem im Bereich der modernen Mittelklassen materialiter ausblieb.

Zwar veranschaulicht die Analyse des materiellen Ressourcentransfers, die ich im Bereich der "Bildungspolitikproduktion" diskutiert habe, daß die Resultate der SPD-Bundes- und Landespolitiken eine signifikante Besserstellung sowohl der Mittelklassen wie auch der Kernbereiche der Arbeiterklassen im Bildungs- und Schulapparat aufweisen. Diese "Besserstellung", von der SPD-Reformpolitik schon als materiale Gratifikation unterstellt, korrespondierte aber nicht oder kaum mit dem Sozialaufstieg im Beschäftigungssystem. Man könnte

formulieren, die "Bildungsprämien" der SPD-Reformpolitiken wurden nicht ausgeschüttet.

Meine These ist, daß dieser ideologisch/materielle Prämienbezug der Schulpolitik für die Mittelklassen und die von der Sockelarbeitslosigkeit bedrohten abhängigen Klassen überhaupt den sozialdemokratischen Schulreformpolitikmodus in eine Krise brachten; eine ideologische Krise des "massenintegrativen" SPD-Apparates und der "kooperierenden" DGB-Gewerkschaften, die zunehmend in staatsapparativen Funktionen aufgingen.

Es war insofern für die Fragestellung dieser Arbeit wesentlich, die politisch-ideologische Krise der Massenintegration und ihrer Apparate zu untersuchen, nicht aber Politikverflechtungsprozesse, oder "bargaining"-Analysen (SCHARPF) zu unternehmen, die bestenfalls die Entscheidungsprozeduren des Schulreformprozesses in der Form eines time-lags tangiert haben dürften.

E) Vor allem wegen der ideologisch erfolgreichen Intervention des "alten Bürgerblocks" im Bereich der wahlpolitischen Entscheidungsträger, der in sich heterogenen modernen Mittelklassen, dethematisierte die Sozialdemokratie zunächst alle "schulreformistischen", die distributionspolitischen und auch die curricular-egalitär ausgerichteten Schulreformpolitiken. Strategisch dominierte im Parteiapparat das Konzept Integration/Ausgrenzung - ein Konzept der Politikproduktion, vom SPD-Bildungsminister SCHMUDE als "Qualifikationspolitik" apostrophiert, das zum einen die 1969 und 1976 im Kern erhalten gebliebene sozialdemokratische Wahlklientel schulpolitisch via Bildungsabschlußoffensive integrierte; dies gelang, wie SCHMOLLINGER/STÖSS (1976/77) gezeigt haben, wenn man die 1972 hinzugekommenen Wähler einmal ausnimmt, relativ erfolgreich mit dem Verweis auf schulpolitisch induzierte, verbesserte Startchancen fürs Beschäftigungssystem. Jugendarbeitslosigkeit, das Herausfallen marginalisierter Sozialgruppen aus dem Beschäftigungssystem wurde in aller Regel dadurch angegangen, daß entweder eine Verlängerung der Verweildauer in den Bildungsapparaten oder der Schulpflichtzeit angestrebt und durchgesetzt wurde, bzw. sozialstaatliche Befriedungsstrategien - wie ABM-Maßnahmen

unmittelbare soziale Notstände in Latenz hielten bzw. statistisch glätteten.

Die immer schon fiktive Bildungsgerechtigkeitsgesellschaft wurde aber dadurch ideologisch für die Sozialdemokratie "auf Zeit" suspendiert.

Andererseits real ausgegrenzt wurden aber nicht nur 17.000 arbeitslose und 35.000 kurzarbeitende Lehrer; die schulpolitische Ausgrenzung betraf im Kern die 500.000 ausländischen Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik und die deutschen Haupt-, Berufs- und Sonderschüler:[346)]

- 20% aller ausländischen Kinder und Jugendlichen kommen der Schulpflicht nicht nach
  25% besuchen einen Kindergarten (deutsche 80%), nur
  35% besuchen die Berufsschule, nur
  25% sind in einem Ausbildungsberuf
- der Sonderschulanteil liegt bei 10,6%
- 25% erreichen einen Abschluß in der Hauptschule
- die Zahl aller Schüler im mittleren Bildungsbereich nahm zu, nicht aber deren Abschlüsse
- insgesamt besuchen weniger Schüler die Hauptschule, aber immerhin erreichten 1976 auch nur 88,5% der deutschen Hauptschüler einen Abschluß.
- Zusammen mit den ausländischen Schülern formieren die deutschen Schüler die Hauptschule als "Restschule" schon deswegen, weil 114.000 deutsche und ausländische Schüler diese pro Jahr ohne qualifizierten Abschluß durchlaufen (Abgangsklassen).

Für die Bundesrepublik wie für alle vergleichbaren entwickelten kapitalistischen Staaten gilt, daß dadurch ihr Eintritt ins Beschäftigungssystem, ihr Recht auf Arbeit, so wie es die EG-Charta vorsieht, von der "Politik" der Staatsapparate verunmöglicht wird! Jugendsoziologie und Arbeitsmarktforschung sehen in dieser Marginalisierung, der "Verunmöglichung" der Bildungskarriere, die höchste "Lebensbarriere" für Arbeiter- und Unterschichten-Kinder.[347)]

Wenn man zur Zeit noch von einer schulpolitischen Marginalisierung, einer von SPD und Gewerkschaften mitgetragenen"selektiven Depravierung"des"korporatistischen Blocks"(ESSER/FACH

1979) ausgehen kann, so ist dies bereits 1980 nach allen bislang vorliegenden demografischen Prognosen eine flächendeckende Ausgrenzung. Den Geburtenknick eingerechnet, werden 20% aller Schüler, Kinder und Jugendliche ausländischer Arbeiter und Angestellten sein; in Ballungsgebieten z.B. im Rhein-Main-Gebiet, etwa am Hauptbahnhof über 50%.[348]

Von dieser "bildungsstatistischen Datenbasis" ausgehend, habe ich das Fiskalkrisenargument der Sozialdemokratie hinsichtlich der Schulpolitik überprüft. Die sogenannte Fiskalkrise schließt danach, wie auch alle komparativen OECD-Studien belegen, die Ausdehnung des Bildungsbudgets keineswegs aus. Lehrerarbeitslosigkeit und die dargestellte schulpolitische Ausgrenzung sind finanztechnisch über das System der Staatsapparate regulierbar: Durch gewerkschaftspolitische Interventionen, insbesondere verstärkt durch die GEW, so lautet meine These, wird vermutlich die SPD-FDP-Regierung ihre Strategie politisch, ideologisch und ökonomisch im Sinne einer massenintegrativ-reformistischen Reorganisation des gesamten Schulapparates, auch bezüglich seiner sozialen und Klassenbasis, revidieren. Zu vermuten ist eine quasi schulreformistische "Durchstaatlichung", weil, wie ich dies bereits mit einer Serie von empirischen Argumenten abgesichert habe, die bisherige soziale Ausgrenzung massiv in die Kernbereiche der Klientel von SPD und Gewerkschaften hineinreichen wird. Daraus ist abzuleiten, daß nicht nur die materiellen, sondern auch die psycho-sozialen Folgekosten von schulpolitischer Marginalisierung, Jugendarbeitslosigkeit und Kriminalitätsbelastungsrate als zu hoch fürs Bestandsinteresse und Kalkül der "regierenden Gruppe" angesetzt werden.

Zwei aktuelle Trends im Schulreformprozeßszenario sollen diese These noch einmal absichern helfen. Einmal haben die SPD-FDP-geführten Bundesländer gegen die KMK-Beschlüsse zur Arbeitszeitverkürzung der Lehrer ebenso wie die GEW und der DGB ein Konzept präsentiert, das die Einstellung aller arbeitslosen Lehrer ermöglichte. Ähnliche Vorschläge thematisierte auch die CDU; ihr "bildungspolitisches Godesberg" beschränkt sich auf das formale Recht, Gesamtschulen auch anzuerkennen.
Ein Rahmenintegrationskonzept für ausländische Schüler hat auch der "Gesprächskreis Bildungsplanung" im Bildungsministerium vorgestellt und am 14.3.1979 verabschiedet:[350] die darin enthaltenen"Vorschläge für die Eingliederung ausländischer

Kinder und Jugendlicher in das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem" indizieren aktuell einen erneuten Strategiewandel der "regierenden Gruppe", vor allem der SPD-Bundes- und Länderregierung, der materiell und ideologisch die Restriktionen des Massenintegrationsmodus in der Schulreformpolitik zu Gunsten der immer evidenteren schulpolitischen Ausgrenzung reorientiert. Die historischen Legitimationsbeschaffungsmöglichkeiten der Sozialdemokratie gegenüber ihrer sozialen und Klassenbasis sowie der Wahlklientel auf der einen Seite und auf der anderen Seite ihre Koppelung an den "schulreformistisch" operierenden Gewerkschaftsapparat legen die Prognose nahe, daß die Integration qua Staat auch dieser bislang marginalisierten Bezugssysteme des Bildungs- und Schulapparates eine, zeitlich absehbare, politische Realisierungschance besitzt.

F) Daß dieser Typus massenintegrativ/reformistische Schulpolitik, zumindest in der Bundesrepublik Deutschland, vor allem von SPD-Gewerkschaften ausgelöst und getragen wird - eine eher sozialwissenschaftlich traditionelle Hypothese -, möchte ich noch einmal an einem Entscheidungsprozeß der Schulpolitik diskutieren, der m.E. wissenschaftlich bislang noch nicht analysiert wurde. (Ich stütze mich hierbei auf Experten-Interviews und unveröffentlichte Manuskripte [351]): In nahezu allen bundesrepublikanischen Großstädten, vor allem in Frankfurt, Duisburg, Stuttgart und in Berlin-West prägten sich nach dem Anwerbestop für Arbeitsimmigranten 1973 und daraufhin einsetzender "Familienzusammenführung" bereits die Konturen einer schulpolitischen Ausgrenzung der nicht-deutschen Schüler aus, die perspektivisch "bestandskritische Dimensionen" aufwies; diese "Dimensionen" habe ich an der Hauptschulsituation empirisch identifiziert (IAB-Studie, Bildungs- und Beschäftigungssystem, Nürnberg 1979):

Man könnte vermuten, daß die ideologische Substanz des Modernisierungsblocks, dargestellt in den SPD-FDP-Strategien, wenn es um "Bestandskrisen" geht, einen Massenintegrationsmodus nahelegt, der nicht im Kern von dem Integrationsmodus des "alten" Bürgerblocks CDU/CSU abweicht. Der Prozeß verlief aber folgendermaßen:

Spontan entwickelte sich eine schulpolitische Initiative, die von den Städten und Gemeinden, politisch repräsentiert im

Deutschen Städtetag, kommunal induziert wurde - also von unmittelbar tangierten Schulverwaltungs- und teilweise Schulaufsichtsbehörden; während aber die SPD-dominierten Kommunal- und Landespolitiken schulpolitische "Integrationsstrategien" zunächst auf der Ebene des materiellen Bildungspolitikressourcen-Transfers zu realisieren begannen, hat etwa die CDU in Baden-Württemberg, in den Städten und im gesamten Bundesland die ausländischen Familien samt Schulkindern (vor allem in Stuttgart), in dörfliche, abseits gelagerte Gemeindeeinheiten "abgeschoben": Dieser Prozeß ist 1978 zwar in Stuttgart durch den Oberbürgermeister Rommel (CDU), als er dem Städtetag vorsaß, unterbunden worden. Für das CSU-geführte Bayern[352)] wird allerdings weiterhin wie für Baden-Württemberg ein Abschiebe- und Rotationsverfahren konzeptionell anvisiert. Dadurch wird klar, daß die "Schulkrisenlösung" auch mit der sozialen Basis und den Konzepten des "alten" Bürgerblocks vorstellbar ist: die autoritäre Krisenlösung von CDU/CSU (Altvater u.a. 1979, Hirsch 1979. . Die von mir oben bereits angedeutete materielle und psychosoziale Integrationsstrategie der SPD-Kommunal- und Landespolitiken wurde schließlich faktisch implementiert, als GEW und die "bildungspolitischen Fraktionierungen" des DGB - im Vorschulbereich auch Teile der evangelischen und katholischen Träger - sich im Kontext des Politikmodus der SPD/FDP-Massenintegration für eine "distributionspolitische" Schulpolitik engagierten und sich in den Apparaten durchzusetzen vermochten.

Erst dadurch also wurden "Klassenpositionen" im System der Staatsapparate, die "gesellschaftliche Hegemonie", bis zu den Sozialausschüssen der CDU und den Apparaten der evangelischen und katholischen Amtskirchen, in einem Maße restrukturiert, daß dieses integrative Schulrahmenmodell in der Bundesrepublik materiell-ideologisch placiert werden konnte.

Mit dieser Beweisführung möchte ich nicht für eine monokausale Politikentscheidungsanalyse plädieren; es kann aber festgehalten werden, daß auch diese Phase schulreformpolitischer Prozesse in der BRD, vor allem aus historischen Gründen, durch die politisch-ideologischen Konjunkturen von SPD und DGB-Gewerkschaften überdeterminiert wurden: Diese Apparate sind - strukturell und historisch - an schulorganisatorische Bestandskissen unmittelbar ökonomisch, politisch und ideologisch gekoppelt. Nehmen sie diese auf Dauer weder programmatisch noch materiell auf, trocknen

sie als massenintegrative Apparate aus; sie verlieren für einen Kernbereich ihrer Klientel an Anspruchsrelevanz und auch sukzessive deren Legitimationserteilung. Damit würde aber die Funktion von SPD und DGB-Gewerkschaften, die Nahtstelle im System der Staatsapparate der Bundesrepublik neu definiert bzw. substituiert werden müssen: eben dies ist nach allen historischen und wahlsoziologischen Analysen, die in dieser Arbeit vorliegen, kaum zu erwarten.

G) Die sozialwissenschaftliche Hypothese einer via SPD/DGB "reformistisch"/massenintegrativ angesetzten "Durchstaatlichung" kann in der Sequenz meiner Argumentation eine beträchtliche theoretische und empirische Plausibilität ins Feld führen. Diese Hypothese ist aber vor allem für den gesellschaftlich-historischen Rahmen der Schulreform, die Struktur und Funktion des "ideologischen Staatsapparates Schule", von Bedeutung. Eine in diese Richtung verlaufende Lösungsstrategie bei der Stabilisierung des "hegemonialen Konsensus" schlägt aber, wie ich am Exkurs über die quer zu den tradierten Klassenfronten sich abzeichnenden Krise des Systems der Staatsapparate, der Krise der subjektiven Verankerung der Massenintegration und der Vergesellschaftungsmodi demonstriert habe, auf den Bildungs- und Schulapparat noch einmal spezifiziert durch.[353)]

Krisenhafte Reagibilitäten auf "reformistische Schulreformpolitiken, von denen die repressive Variante der Berufsverbote in der Bundesrepublik (die zudem 1978 über SPD/DGB graduell abgeschwächt wurde) mehr eine aktuell-manifeste als eine strukturell verankerte ist, resultieren systemisch aus der relativen Autonomie des Schulapparates: zum einen analysierten BOURDIEU/PASSERON die "besondere Leistung" des Schulapparates durch das "hidden curriculum" (BOWLES/GINTIS), also nichtkognitive, psychosoziale Mechanismen Bewußtseins- und Verhaltensformen einzuprägen; "als ob" die gesellschaftliche Karriere von technischen und kognitiven Fähigkeiten abhänge: ein selbst von einer Studie des Berufsbildungsforschungsinstitutes (Berlin) empirisch hinreichend dementierter Zusammenhang; "als ob" also die gesellschaftliche"Karriere" von Lern- und Qualifikationsleistungen der Schule, nicht aber vom klassenspezifisch unterschiedlichen "kulturellen Erbe" (BOURDIEU/PASSERON) und den familialen Sozialisationsagenturen maßgeblich beeinflußt sei. Die "relative Autonomie", die "formelle

Allgemeinheit" des schulischen Staatsapparates vermochte bislang nicht nur - indem der schulische Apparat seinen "eigenen Regeln" gehorchte: Unterwerfung unter die pädagogische Autorität, Hierarchie und Leistungsprinzip, Individualismus und Konkurrenz -, Resultate familialer und klassenmäßiger Sozialisationshintergründe erfolgreich zu dementieren. Darüber hinaus erfüllte der Schulapparat "gleichzeitig mit seinen sozialen auch die "objektive" Funktion der Verschleierung dieser Reproduktionsform, indem er die Illusion der absoluten Autonomie hervorbringt" - wie BOURDIEU/PASSERON resümieren: "Die Illusion der Chancengleichheit".

Wenn man von dieser strukturell in kapitalistischen Staatsapparaten anzutreffenden "Autonomie" ausgeht, so ist klar, daß zwar zum einen die Schulapparate die "Illusion der Chancengleichheit" produzieren und verstärken. Andererseits war es aber in diesem relativ autonomen, insoweit krisenträchtigen (Studentenbewegung!) ideologischen Apparat möglich, jeweils eine egalitärere oder eine hierarchischere Orientierung durchzusetzen; dies auch in Form der "pädagogischen Praktik". Die Bildungsreformen der Sozialdemokratie, ihre reformistische Schulpolitik, unternahm dies 1969/7o mit einer Grundorientierung an humaneren schulischen Leistungsprozeduren, an Selbstbestimmung, an Erziehung zur Mündigkeit, an Emanzipation und Demokratisierung und an Sozialem Lernen. Diese Schlüsselbegriffe reformistischer Schulpolitik waren eine komplex strukturierte Reaktion auf die in den 6oer Jahren "registrierte Bildungskatastrophe" (PICHT), eine "Perzeption der Staatsapparate mit anschließender "Politikstrategie".

H) M. und S. GREIFFENHAGEN haben die Resultate der Bildungsreformprozesse grob klassifiziert (1979): "die jungen Generationen weisen durchweg demokratischere Einstellungen auf" - "die besser Ausgebildeten haben vergleichsweise demokratischere Einstellungen. Da das Ausbildungsniveau der ganzen Bevölkerung steigt, darf man für die Zukunft auch aus diesem Grund ein zuverlässigeres Demokratiepotential vermuten".[354)]

Dies korrespondiert mit der These, daß der gesellschaftlich-historische Rahmen der Schulreform in der Bundesrepublik, die Verschiebungen des "Klassenkräftegleichgewichts" über das "System" der Staatsapparate, massenintegrativ stabilisierend

sich ausgewirkt haben dürfte.

1) Eine "zweite Bildungskrise" verläuft aber wahrscheinlich auf völlig anders gelagerten gesellschaftlichen Strukturebenen.

Erstens funktioniert das Prämiensystem "materialiter" nicht mehr, weil vor allem die Destruktion der "Illusion der Chancengleichheit" durch die Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem an die Realitätserfahrungen der davon betroffenen Subjekte direkter anknüpfen und somit die Reproduktionen klassenspezifischer Selektion via Schulqualifikation ungebrochener bestätigen kann.

Zweitens - und dies auch als Konsequenz "reformistischer Durchstaatlichung" -: die Leistungs- und Karrierenormen wurden in Lerncurricula vom Kindergarten bis zur Universität in einer Weise technologisch eingebaut, daß Soziales Lernen, Erziehung zur Mündigkeit und die Demokratisierung der schulischen Qualifikationsveranstaltung, also nicht die i.a.R. symbolischen Gratifikationsangebote der Bildungszertifikate, sondern auch das "ideologische Prämiensystem" humaner Lern- und Lebensbedingungen schrittweise unterminiert werden kann.

Die "Inhalte" und "Lernformen" des schulischen Reformismus, eine emanzipative Schulpädagogik, sind quasi der "Fliegende Holländer" geworden: Von diesen Implikationen des Schulreformismus [355] kann man in jedem Programm der Integrationsparteien und jeder Diskussion der Bildungspolitiker hören, aber die sich selbst inszenierenden Protagonisten, die Schulreformpolitiker der massenintegrativen Apparate haben humane Lern- und Lebensformen im Schulalltag der Bundesrepublik wohl kaum in praxi gesehen: Anstieg von "Verhaltensauffälligkeiten" von Schulkindern um 5o%, die Kumulation von Angstsymptomen bis hin zur Drogengefahr und suizidalen Syndromen, der "Ausstieg" die Schulfluchttendenzen können dies angemessen belegen. [356] Diese "Schulflucht" - Erscheinungsform einer zur Zeit virulenten Krisenkonstellation im "ideologischen Staatsapparat Schule" - produzierte eine "Aussteigerbewegung" unter den Kindern und Jugendlichen, die in der Bundesrepublik, wie H.E. RICHTER ausführte, nach der "Pädagogisierung der Protestbewegung der 6oer Jahre, 1979 jede zweite oder dritte Familie betrifft und jede Schule". [357]

Ein solcher gesamtgesellschaftlicher "Selbstentfremdungsprozeß" [358] ist nicht monokausales Resultat des sozialdemokratischen Schulpolitikmodus, wohl aber auch eine Konsequenz seiner technologischen Verstaatlichung und seiner Ausrichtung auf immer gezieltere soziale Kontrollen.

J) Zwar ist die nach der "Volks- und Gemeinschaftsideologie" des Faschismus statische, im strikten Sinn konservative Ordnungsbildung des CDU-Staates [359] - die auch jetzt dem entstehenden anomischen Protestverhalten der Schüler nach Meinung konservativer Sozial- und Erziehungswissenschaftler entgegenwirken soll - von der "emanzipativeren"[360] Pädagogik in SPD-regierten Bundesländern demokratisch und legitim in Richtung auf ein Mehr an selbstbestimmtem Sozialen Lernen verändert worden. Insofern muß O. NEGT widersprochen werden, der mit dem Verweis auf "Alternativschulprojekte"[361] davon ausgeht, daß eine "emanzipative pädagogische Theorie und Praxis" in der Bundesrepublik nicht existent sei. Andererseits haben die staatlich verordneten Curricula, ihre standardisierten Leistungs- und Arbeitszeitrhythmen in der Form "emanzipativer pädagogischer Praktiken" einen fatalen Nebeneffekt mit produziert: Emanzipation wurde in einem Maße im Schulapparat "pädagogisiert", in Lernziele zerstückelt, so daß das übergreifende "Lernziel Solidarität" als "Hilfsinstrument", als Zubringer für die totale"Konkurrenzgesellschaft" [362] (EPPLER 1979), das erreichte und historisch mögliche Maß an pädagogischer Autonomie und Subjektivitätsfindung via "Durchstaatlichung" des organisatorisch-curricularen Rahmens im Schulapparat, oft hinter dem Rücken einer progressiven Programmatik, außer Kraft zu setzen begann.
Gerade wenn also - sozialwissenschaftlich vertretbar - M. KAASEs (1979) Annahmen über die Resultate der "schulreformistischen" Rahmenbedingungen Bestand haben können: "Eine bessere Schulbildung ist offenkundig auch in der Lage, die Einflüsse aus nicht demokratischen Milieus zu neutralisieren; dies gilt bereits, wenn Schulbildung in einer sehr formalen Weise gesehen wird."[363]

Gerade dann aber, so meine Hypothese, ist es geboten, jenem reformpädagogischen Frühromantizismus (A. RANG 1978), der sich mit Fortschrittsgläubigkeit in technokratische Lerncurricula transformiert, mit Vorsicht zu begegnen: Aufgrund der Zunahme nämlich des "anomischen Verhaltens", das sich zwar nicht stärker, aber ebenfalls in der "reformistischen Regelschule", der integrierten Gesamtschule der SPD nachweisen läßt, haben T. ZIEHE und O. NEGT einen motivationskrisentheoretischen Ansatz herausgearbeitet. [364)]

Dieser müßte in dialektischer Beziehung auch zur reformistischen Regelschule, selbst zum Idealtypus der integrierten Ganztagsschule, als Vergrößerungspotential der Autonomiemöglichkeiten der Subjekte in alternativen Schulprojekten, zunächst in Form von Reflektionsprozessen in verallgemeinerbare schulische "Praktiken" und ihre Bildungsapparate eingebracht werden. E.EPPLER hat dies innerhalb des Rahmens des "SPD-Schulreformismus" so formuliert: "Wo die humane Bildungsgesellschaft als politischer Stil begriffen wird, entsteht Atemraum für eine humane Schule". [365)]

K) Wissenschaftstheoretisch begründbare Verlaufsskizzen über die bundesrepublikanische Schulentwicklung sind prognostisch nur sehr begrenzt aussagefähig. Die historischen, aber auch die aktuellen Prozeßszenarios der Schulreformen habe ich mit einem staatstheoretischen Konzept bezüglich ihrer politisch-ideologischen Hauptdeterminanten diskutiert: Der schulreformistische Politikmodus von SPD und DGB-Gewerkschaften konnte als in diesem gesellschaftlich-historischen Rahmen dominierendes Verlaufsmuster interpretiert werden.
Sollte aber die "humane Schule" in entwickelten Gesellschaftsformationen bezüglich der dagegenstehenden gesellschaftlichen Hegemonie schulpolitisch eine Realisierungschance auf Dauer erhalten, so scheint mir dies nur in einem "demokratischen", einem "humanen" Sozialismus möglich; in einem "Prozeß" also, in welchem die "Ökonomie" demokratisiert, die interpersonalen Bezugssysteme und die Vergesellschaftungsformen auch in den Staatsapparaten und in Erziehung und Kultur in Richtung auf kritische Selbstreflektion und interessenorientierte Handlungsmöglichkeiten von den Subjekten sukzessive "selbstbestimmt" werden können. [366)] C. OFFE [367)] hat diese Möglich-

keit für die Gewerkschaften (1979) in einem Phasenmodell diskutiert, in welchem der oben angedeutete Prozeß nur in einer "dialogischen Kommunikationsstruktur" möglich wird. Ob die diesem "Prozeß" in der Bundesrepublik inhärenten reformistischen Schulpolitikmodi via SPD und DGB-Gewerkschaften dafür eine hinreichende gesellschaftliche Rahmenkonstellation zur Verfügung stellen werden, dies ist m. E. sozialwissenschaftlich nicht zu prognostizieren, sondern allenfalls mit denjenigen Plausibilitätskriterien, die ich in der Arbeit angedeutet habe, zur Diskussion zu stellen.

Summa:

Bowles/Gintis (1978) haben ihre umfassende Analyse der Pädagogik und der Widersprüche der kapitalistischen Ökonomie, am Beispiel der USA, der fortgeschrittensten Gesellschaftsformation, mit dem Hinweis auf einige essentials egalitärer Schulreformpolitiken im Erziehungsapparat abgeschlossen, die sich, in konkret-historisch modifizierter Form, auch um die hier vorliegenden Arbeitsergebnisse gruppieren lassen dürften: [368)]

- "Die Erzieher, Lehrer, Lernenden und die anderen mit Erziehung befaßten Personen müssen energisch auf die Demokratisierung von Schulen dringen ....., indem sie auf ein System partizipatorischer Macht hinarbeiten, in dem Lehrende, Lernende, schließlich die Eltern ihre gemeinsamen Interessen verfolgen und ihre Konflikte rational bewältigen können".

- "Demokratisierung sollte als Teil der Bemühungen angesehen werden, die Korrespondenz zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen der Erziehung und den gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen in der kapitalistischen Ökonomie zu durchbrechen".

- Egalitärere Schulreformen sind demnach nicht schlicht identisch mit antiautoritären und spontaneistischen "pädagogischen Praktiken". Anzusetzen ist beim Entwurf einer dialektischen Theorie der Schulpädagogik, die sich auf den gesellschaftlichen Zusammenhang von emanzipativen, alternativen Schulmodellen [369] und "pädagogischen Praktiken" auch der "reformistischen Regelschule" einläßt.

Teil B

1 vgl. A. BAMMÉ, M. Deutschmann, Eggert Holling: Von der Psychoanalyse zur Sozialpsychologie der Schule als Institution, in: prokla 33/1978, S. 37 - 64

2 vgl. Hirsch, Bemerkungen zum theoretischen Ansatz, a.a.O., S. 12o - 126

3 vgl. den Staatstheorie-Exkurs und die kritische Diskussion der französisch-italienischen Theorietradition in Teil A, Kap. 2

4 Hirsch, Bemerkungen, a.a.O., S. 12o - 121

5 K. Hüfner, Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, a.a.O., 1978, S. 15 - 22

6 Der bereits in Teil A zitierte "Bildungsbericht" war auf der Ebene der Staatsapparate quasi die "koperkanische Wende" der Politikformulierung der Bundesrepublik

7 dies hat Naschold in den terms der genetisch-funktionalistischen Systemtheorie ausführlich begründet. F. Naschold Schulreform, a.a.O., S. 7 ff

8 Die im folgenden aufgeführten Politikimplementationen habe ich diesen Publikationen entnommen. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildungspolitische Zwischenbilanz, Bonn 1975; ders.: Grund- und Strukturdaten, Bonn 1978; ders.: Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems, Bonn 1978 sowie ders.: informationen/bildung/wissenschaft Pressereferat, lfd. Nr.

9 Bildungspolitische Zwischenbilanz, a.a.O., S. 8

1o Strukturplan des Dt. Bildungsrates, a.a.O.

11. Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich, Bonn 197o

12 Zwischenbilanz, a.a.O., S. 8

13 Zwischenbilanz, ebd., S. 9

14 Bildungspolitische Zwischenbilanz, a.a.O., 1975

15 cf. C. Offe, Berufsbildungsreform, a.a.O., 1975

16 vgl. J. Reuling, Entstehungsbedingungen der Berufsbildungspolitik, Diss., Frankfurt 1977, S. 321 - 327

17 vgl. "Strukturelle Probleme des föderativen Bildungssystems ("Mängelbericht"), a.a. O., S. 41 - 47

18 "Mängelbericht", a.a.O., 1978, S. 55 - 64

19 J. Schmude, Ausbildung für alle, in: bildung und wissenschaft 2/1979, S. 32

2o H.J. Petzold (Hrsg.), Jugend ohne Berufsperspektive - Berufsbildungsreform - Schulmisere - Jugendarbeitslosigkeit - Weinheim 1976

21 Schmude, ebd., S. 3o - 32

22 M. Edelmann, a.a.O., Frankfurt 1976, vgl. Bowles/Gintis, Pädagogik, a.a.O., S. 29 - 32

23 Zwischenbilanz, a.a.O., S. 11

24 Zwischenbilanz, a.a.O., S. 31

25 vgl. dazu die "amtlichen Zahlen der 19o. Plenarsitzung der KMK-Konferenz, in: Erziehung und Wissenschaft 1/79, S.5

26 vgl. W. v. Auw, Familienbildung als Sozialer Dienst, Frankfurt 1979, S. 31

27 Hüfner, K. (Hrsg.), OECD-Länderexamen, a.a.O.

28 Scharpf, F.W., Politische Durchsetzbarkeit innerer Reformen (Problemskizze), vervielf. Man. Berlin/Konstanz 1973

29 M.G. Schmidt, Politik innerer Reformen, a.a.O., 1978, S. 232: "Die Expansion des Bildungswesens vergößerte zwar das absolute Angebot an Bildungschancen, sie hielt aber nur mühsam mit der steigenden Nachfrage mit und stoppte zudem 1975 ab. (PVS-Aufsatz)

3o FAZ v. 27.1.1979: Haushalt Bildungsministerium, Einzelplan 31: 4,1 Milliarden DM!, Grund- und Strukturdaten, a.a.O., S. 161

31 Grund- und Strukturdaten, a.a.O., S. 161

32 Strukturdaten, a.a.O., S. 2oo

33 vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Bildung im Zahlenspiegel, Wiesbaden/Stuttgart 1978

34 vgl. F. Nyssens "einflußtheoretische" Studie: Schule im Kapitalismus, Köln 197o, S. 33 - 34; Naschold, Schulreform, a.a.O., Hirsch Staatsapparate, a.a.O., S. 173-197

35 vgl. Bildung im Zahlenspiegel, a.a.O., sowie Bildungspolitische Zwischenbilanz, a.a.O., S. 41

36 zit. nach: Erziehung und Wissenschaft, 9/1974, S. 4

37 Grund- und Strukturdaten, a.a.O., S. 122 - 124

38 zit. nach: päd. extra Okt. 74, S. 4

39 M.G. Schmidt, Die Politik der SPD- und CDU-Regierungen, vervielf. Man., DVPW-Arbeitskreis "Parteien, Wahlen, Parlamente", Konstanz 1979, S. 18 ff.

4o N. Poulantzas, Zum marxistischen Klassenbegriff, Berlin 1973, S. 51 und 52

41 vgl. F. U. Pappi, Parteiensystem und Sozialstruktur in der Bundesrepublik, in: PVS (14), 1973, H.W. Schmollinger, R. Stöss, Bundestagswahlen und soziale Basis politischer Parteien in der BRD, in: prokla 25/26, 1977

42 cf. Eckart, Empirische Studien, a.a.O., S. 7, dazu kontrovers: M. Küchler, H.-U. Otto, Facharbeiter und Arbeiter, in: Gesellschaft 7/1976. Die "Fraktionierungsthese" der Autoren differenziert den hermetischen Arbeiterklassenbegriff

43 vgl. F. Neidhardt, Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen 197o, S. 144 - 169; vgl. auch Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit, Zeiter Familienbericht der Bundesregierung, Bonn 1975

44 vgl. zusammenfassend W. Gottschalch, Vatermutterkind. Deutsches Familienleben, a.a.O., 1979, S. 111 - 13o

45 zit. nach KNA-W 39 - 624, 1978

46 C. Richter (Hrsg)., Die überflüssige Generation, Königstein 1979

47 Stagnation der Wachstumsraten des Sozialproduktes, Sockelarbeitslosigkeit und Rationalisierungen blieben seit 1975 "Drohgrößen" des Arbeitsmarktes und sozialpolitische "Bearbeitungsmargen", die immer stärker mit den Reform- besonders aber den Bildungsreformpolitiken negativ korrelierten

48 vgl. Schmollinger/Stöss, a.a.O., in prokla 25, a.a.O., S. 19: Der Intraklassenkonsens des "alten" Bürgerblocks, sowie Köhler, a.a.O., S. 244

49 Interview mit Bildungsminister Rohde (SPD) in: päd. extra, a.a.O., S. 15

5o cf. Köhler (Hrsg.), Wem soll die Schule nützen? a.a.O., S. 91o

51 GGG Hessen e.V., AfB (SPD), GEW: Gesamtschule besser für alle, in: betrifft: erziehung 11/78

52 cf. BDA, Erklärung zu gesellschaftspolitischen Grundsatzfragen, Köln 1974, S. 73; vgl. auch Wirtschaftsrat der CDU e.V., Gefährliche Tendenzen in Schulbüchern, Bonn 78, S. 2, 5, 23, S. 44

58 M. Greiffenhagen, S. Greiffenhagen, a.a.O., S. 89

54 Schmollinger/Stöss, a.a.O., S. 33 - 36

55 Grund- und Strukturdaten, a.a.O., S. 3o

57 Fr. v. 11.6.1979

58 Fr ebd.

59 Hamburger Elternumfrage, in: betrifft: erziehung 11/78, S. 16

6o ebd.

61 ebd.

62 H.G. Rolff, u.a., Strategisches Lernen in der Gesamtschule, München 1974, C.H. Evers, Einführung, in: H.G. Rolff, a.a.O., S. 19

63 vgl. F. Wolff, W. Windaus (Hrsg),: Studentenbewegung 1967 - 69, Frankfurt 1977, S. 71 (Rede des Pädagogik-Professors H.v.Hentig, Juni 1967 in Hannover); cf. "Schul-Reformismus"; A. Gorz, Zur Strategie der Arbeiterbewegung im Neokapitalismus, Frankfurt 1967; E. Nyssen, H.G. Rolff, Perspektiven der Schulreform im Spätkapitalismus, in: Rolff u.a., a.a.O., 1974, S. 21 - 49

64 Althusser, Ideologie, a.a.O., 1977, S. 73

65 Beathge, Gerstenberger u.a., Produktion und Qualifikation, a.a.O., S. 19

66 cf. den Beitrag von E. Becker, B. Wagner, Ökonomie der Bildung, Frankfurt 1977, Becker/Wagner bestreiten die These des traditionell-marxistischen "Transfers" Bildung/Schule ins System Produktion/Betrieb; damit ist aber eine "marxistische" Bildungsökonomie theoretisch nicht mehr haltbar!

67 "Bildungsapparat" ist begrifflich identisch mit den organisierten "Praktiken" des "allgemeinbildenden Schulwesens" der Bundesrepublik Deutschland

68 Seit ca. 5 Jahren bezeichnet die Göttinger Studie - trotz beträchtlicher theoretischer und empirischer Leerstellen so etwas wie einen sozialwissenschaftlichen Knotenpunkt: an diesem wird jede marxistische Schulreformanalyse sich messen lassen müsse

69 Baethge u.a., a.a.O., S. 5 ff

7o F. Nyssen, Schule im Kapitalismus, a.a.O., S. 34

71 J. S. Colemann et al., How Effective is Schooling, Santa Monica, The Rand Corporation, 1972, p. 125

72 K. Hüfner, OECD-Länderexamen, a.a.O.,

73 Baethge u.a., a.a.O., S. 5

74 Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten 1966

75 Walter Roevenich, Bildungsökonomie, Köln 1966 (Deutsches Industrieinstitut), vgl. dazu das "entwickeltere" Problembewußtsein: K.v.Beyme, I. Fetscher u.a., Wissenschaftliches Wachstum und gesellschaftliches Problem, Königstein 1978, S. 61 - 79

76 vgl. W. Abendroth, Das Grundgesetz, Pfullingen 1966,S.71/72

77 vgl. R. Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965 L. Froese (Hrsg.):Bildungspolitik und Bildungsreform, Texte und Dokumente, München 1969

78 vgl. Hessischer Kultusminister (Hrsg.): bildungspolitische informationen 1/77, S. 31

79 vgl. Müller, Röderl, a.a.O., 1978, Ökonomische Krisentendenzen (Max-Planck-Institut), Starnberg

8o vgl. M. Baethge, Lehrstellenboykott, in päd. extra, a.a.O. S. 12

81 Baethge, ebd., S. 13

82 vgl. C. Offe, Berufsbildungsreform, a.a.O., S. 51 - 72

83 M. Baethge, Produktion und Qualifikation, a.a.O., S. 6/7

84 Ronge/Schmieg, a.a.O., S. 65 ff; V. Briese u.a., Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik, Frankfurt 1973

85 cf. M. Baethge u.a., Produktion und Qualifikation, a.a.O. S. 7; meine Ausführungen knüpfen im Kern an den Argumentationsstrang des Göttinger Forschungsinstitutes (SOFI) an

86 Becker/Wagner, Ökonomie der Bildung, Frankfurt 1977

87 vgl. R. König, Die Familie der Gegenwart, a.a.O., 1977 S. 71 - 74; H. Füchtner, Psychoanalytische Pädagogik, Frankfurt 1979, S. 8o - 86

88 vgl. K. Kern, M. Schumann, Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Teil 1 und 2, Frankfurt 1974, 3. Aufl.; die Autoren vertreten die "ökonomistische" Qualifikationsthese, indem sie nur durch das System Produktion/Beschäftigung "Qualifikationen" definieren.

89 E. Ulrich, Deckungsuntersuchungen für Ausbildungsinhalte als Elemente einer beruflichen Substitutionsanalyse, in: Mitteilungen des Instituts für Arbeits- und Berufsforschung (IAB) Heft 1o, 1969

9o zit. nach Baethge u.a., a.a.O., S. 8

91 Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (ISF) G. Kammerer, B. Lutz, C.H. Nuber, Ingenieure und technisches Potential im deutschen Maschinenbau, München 197o

92 Baethge u.a., a.a.O., S. 12

93 W. Armbruster u.a., Expansion und Innovation. Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1971; diese Studie hatte einen wesentlichen Einfluß auf die Bildungsreformpolitiken.

94 zit. nach Baethge u.a., S. 13

95 ebd., S. 14

96 vgl. C. Offe, Strukturprobleme, a.a.O., S. 7 - 24

97 Baethge, a.a.O., S. 14

98 Baethge, ibid.

99 Baethge u.a., ebd.

1oo Baethge u.a., S. 16; B. Zeuner, Zur SPD-Bindung der DGB-Gewerkschaften, in: prokla 26/1976, S. 27: Zeuner vertritt in diesem Kontext die These von der "generalisierten" Staatsfixierung".

1o1 Baethge u.a., a.a.O., S. 16

1o2 Baethge, ebd.

1o3 Baethge, ebd.

1o4 Baethge u.a., a.a.O., S. 17

1o5 vgl. Grund- und Strukturdaten, a.a.O., S. 1o6 - 1o9

1o6 vgl. Baethge u.a., a.a.O., S. 17

1o7 Baethge, ibid.

1o8 Baethge u.a., a.a.O., S. 19; diese These ist bislang in der Bundesrepublik theoretisch und empirisch nicht falsifiziert worden.

1o9 vgl. Baethge u.a., a.a.O., S. 42; Hirsch, Staatsapparate, S. 97 ff, zur Methode vgl. auch E. Altvater u.a., Versuch einer Darstellung der empirischen Verlaufsform der Kapitalakkumulation, in: prokla 16/1974, S. 55 ff.

110 E. Altvater, a.a.O., S. 58

111 Baethge u.a., a.a.O., S. 42 f

112 Baethge, ebd. S. 43

113 Baethge, a.a.O., S. 44

114 Baethge, a.a.O., S. 45

115 M. Baethge, F. Gerlach, Kein schönes Land in dieser Zeit, in: betrifft: erziehung 3/1978, S. 58 - 60

116 vgl. M. Baethge u.a., Produktion und Qualifikation, S. 37

117 Baethge u.a., ebd., S. 43

118 vgl. Kern/Schumann, a.a.O.

119 Baethge u.a., a.a.O., S. 45

120 Baethge u.a., ebd., S. 45

121 Baethge u.a., a.a.O., S. 46

122 H. Kern, M. Schumann, Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Band 1 und 2, Frankfurt 1974; die Autoren haben bislang ihre "Qualifikationsthese" nicht revidieren müssen.

123 Baethge, u.a., a.a.O., S. 63/64

124 vgl. "Berufsbildungsbericht", in: bildung/wissenschaft 3/1979, S. 49

125 vgl. Bahro, Alternative, a.a.O., 1977, S. 322: "Die kompensatorischen Interessen auf der einen Seite sind die unvermeidliche Reaktion darauf, daß die Gesellschaft die Entfaltung, Entwicklung und Bestätigung zahlloser Menschen frühzeitig beschränkt und blockiert... Man muß sich im Besitz und Verbrauch von möglichst vielen, möglichst (tausch-) wertvollen Dingen und Diensten dafür schadlos halten, daß man in den eigentlichen Bedürfnissen zu kurz gekommen ist. Auch das Streben nach Macht fällt, als eine Art höherer Ableitung, mit unter die kompensatorischen Interessen".

126 M. Baethge u.a., a.a.O., S. 41: "Entsprechend der unterschiedlichen technischen Situation der verschiedenen Arbeitsbereiche sind auch unterschiedliche Interessen gegenüber dem Bildungssektor zu erwarten".

127 vgl. bipo 1/1977, a.a.O., S. 7; 4% der Arbeitslosen in der Bundesrepublik sind Akademiker; vgl. für die USA, Bowles/Gintis, a.a.O., die Autoren lokalisieren kein universitäres Krisenpotential.

128 vgl. Dr. Bildungsrat (Hrsg.): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Bonn 1974

129 vgl. v. Auw, Familienbildung als Sozialer Dienst, Frankfurt 1979, S. 39ff.

13o B. Blanke u.a., a.a.O., 1975, S. 91

131 vgl. Baethge u.a. ebd.

133 M. Baethge u.a., a.a.O., S. 64: "Der Hiatus zwischen Ausbildungsstruktur und Arbeitskräfteeinsatz unter dem Aspekt der Absorption der in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen dürfte sich also trotz des Rückgangs manueller und prozeßgebundener Tätigkeiten eben noch steigern".

134 Baethge u.a., a.a.O., S. 66 ff.

135 vgl. FR v. 17.4.1979

136 vgl. Teil B Kap. 4

137 ibid.

138 Baethge u.a., Produktion und Qualifikation, a.a.O., S. 66

139 Baethge a.a.O., S. 79 ff.

14o vgl. FR v. 17.4.1979

141 vgl. ebd.

142 Baethge, Abschied von Reformillusionen, in: betrifft: erziehung 11/1972, S. 26

143 vgl. F. Naschold, Schulreform, a.a.O., S. 64 - 73

144 cf. C. Richter (Hrsg.): Die überflüssige Generation, Königstein 1978, S. 3 - 9

145 W. Klafki, Gesamtschuldebatte, in: betrifft: erziehung 1/1979, S. 5o

146 Klafki, a.a.O., S. 5o

147 cf. Colemann, a.a.O., 1966

148 vgl. F. Naschold, Schulreform, a.a.O., S. 21

149 vgl. G. Köhler/E. Reuter, Hrsg., Was sollen die Schüler lernen, Frankfurt 1973, bildungspolitische Informationen 1/77, S. 3 - 9

15o vgl. exemplarisch R. Heinrich, Zur politischen Ökonomie der Schulreform, Frankfurt 1973, V. Hoffmann, Der Klassencharakter der Gesamtschule, Berlin 1972

151 H. Blankertz, Gesamtschuldebatte, a.a.O., 1979, S. 5o

152 FR vom 11.11.1978

153 FR vom 22.1.1979; vgl. betrifft: erziehung 2/79, S. 11 ff. vgl. G. Schefer-Vietör, Arbeiterkinder an der Gesamtschule, Frankfurt 1978

154 cf. ebd.

155 vgl. Grund- und Strukturdaten, a.a.O., 1978, S. 3o

156 vgl. Mitteilungen und Informationen der Kultusministerkonferenz vom 18.12.1977, in: betrifft: erziehung 1/79, a.a.O., S. 48

157 bipo 1/77, a.a.O., S. 13 (Berechnung in %)

158 Koalitionspapier SPD/FDP, in: Hessische Lehrerzeitung 3/1979, S. 3

159 vgl. dazu HLZ, ebd. S. 3

16o vgl. Schmollinger, Stöss II, Soziale Basis politischer Parteien, a.a.O., S. 114 - 116; vgl. Köhler, a.a.O., 1974 Stellungnahmen zur "reformistischen" Schulpolitik in Hessen, S. 327 - 334

161 vgl. H. Krollmann, Zum Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem, in: bipo 1/1977, S. 3 - 9

162 H. Krollmann, a.a.O., 1977, S. 4

163 H. Krollmann, ebd., S. 4

164 Krollmann, ibid.

165 Krollmann, a.a.O., S. 7

166 Krollmann, ebd., S. 7: "Demzufolge muß für sozialdemokratische Bildungspolitiker die These gelten, daß nicht Überqualifikation, sondern allenfalls Unterqualifikation unser Problem sei."

167 bipo 1/77, a.a.O., S. 36

168 Bildungspolitische Zwischenbilanz, a.a.O., S. 44

169 vgl. betrifft: erziehung 1/79, S. 5o

17o vgl. bipo 1/77, a.a.O., S. 31

171 bipo, a.a.O., S. 13; R. Marquardt, Sonderschule - und was dann?, Frankfurt 1977

172 ebd., S. 36

173 ebd; S. 35

174 vgl. W. v. Auw, Familienbildung als Sozialer Dienst, a.a.O., 1979, S. 66 ff

175 Institut für Kommunalwissenschaften, (Hrsg.): E. Harder, Zukunftschancen der Kinder ausländischer Arbeitnehmer, Bonn 1978, S. 9

176 Schön/Hurrelmann, (Hrsg.): Schulalltag und Empirie, a.a.O., 1979

177 C. Offe, Gutachten für die Bildungskommission des Dt. Bildungsrates, a.a.O.

178 cf. W. v. Auw/J. Reuling, Anmerkungen zum Stand der Theorieentwicklung und Forschung bei den Analysen von Bildungspolitiken, in: Prozessuale Analyse ausgewählter Politikverläufe, Man., Frankfurt 1977, S. 1o ff

179 vgl. F. Nyssen, Schule im Kapitalismus, a.a.O., S. 3o: Die von BDI/BDA verfügte Installierung der Arbeitskreise Schule/Wirtschaft wurde auf wissenschaftlichen Diskussionsforen, z.B. dem "Ettlinger Kreis", sukzessive seit der 2. Hälfte der 5oer Jahre vorbereitet.

18o vgl. u.a. H.P. Widmaier, Bildung und Wirtschaftswachstum, Villingen 1966

181 vgl. Evers, a.a.O., S. 9 - 2o; Naschold, Schulreform, a.a.O.

182 vgl. C. Offe, Berufsbildungsreform, a.a.O., S. 2o1 ff

183 vgl. v. Auw/Reuling, a.a.O., S. 17 g

184 vgl. Bildungspolitische Thesen des DGB, a.a.O., 1972; Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der Bundesrepublik Deutschland 1945 - 1975, SPD, (Hrsg.): G. Scharfenberger, Berlin 1976. Schmollinger, Stöss II, a.a.O., S. 132

185 vgl. Bildungspolitische Zwischenbilanz, ebd., S. 11 - 14

186 cf. D. Freiburghaus, Dynamik der Arbeitslosigkeit, Meisenheim am Glan 1978 (Schriften des Wissenschaftszentrums Berlin)

187 vgl. J. Hirsch, Was heißt eigentlich"Krise der Staatsfinanzen?" zur politischen Funktion der Staatsfinanzkrise, in: Leviathan. Sonderheft zur Krise des Steuerstaates 1978

188 J. Hirsch, Staatsapparat, a.a.O., S. 217 - 161

189 N. Luhmann, Politische Planung, Opladen 1971

19o vgl. M. Cornforth, Wissenschaft und antimarxistisches Dogma, Frankfurt 197o, S. 261 - 291; der englische Autor referiert das Paradigma des "Staatsmonopolistischen Kapitalismus"

191 J. Habermas, Legitimationsprobleme, a.a.O., C. Offe, Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1972, S. 65 - 1o6

192 Projektgruppe Universität Frankfurt, On the interrelations between integration of the masses, Social Democracy and trade unions, Paper for the CSE-Conference in Bradford, June 1977; Autorenkollektiv, Klassenbewegung und Staat, a.a.O., 1976, S. 51 - 98

193 Hirsch, Staatsapparat, a.a.O., S. 258

194 Hirsch ibid.

195 cf. Staatsexkurs in Teil A. Kap. 2

196 N. Poulantzas, Politische Macht und gesellschaftliche Klasse, a.a.O., S. 123 - 188

197 Autorenkollektiv, Klassenbewegung und Staat, a.a. O., 1976, S. 62

198 ebd., S. 61

199 ibid., S. 61

2oo L. Althusser, Ideologie und ideologische Staatsapparate, a.a.O., N. Poulantzas, Staatstheorie, a.a.O.

2o1 vgl. A. Schmidt, Der strukturalistische Angriff auf die Geschichte, in: Beiträge zur marxistischen Erkenntnistheorie, Frankfurt 197o, S. 2o7/8

2o2 In der Tradition der politischen Krisentheorien von J. Habermas und C. Offe steht auch: K. Hurrelmann, Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek 1975. Hurrelmanns Analysen dominieren die Fachzeitschriften betrifft: erziehung und päd. extra etwa seit 3 Jahren.

2o3 Als einer der wenigen deutschen Autoren, die neben Hirsch das Fiskalkrisentheorem entmystifizieren, gilt: M.K. Preuß, Bildung und Herrschaft, Frankfurt 1975, S. 13 - 36 und 113 - 123

2o4 W.-D. Narr u.a., SPD-Staatspartei oder Reformpartei, München 1976

2o5 E. Altvater, Politische Implikationen der Krisenbereinigung. Austerity-Tendenzen in Westeuropa, in: prokla 32/1978, S. 43 - 72

2o6 Hirsch, Bemerkungen zum theoretischen Ansatz, a.a.O., 1976, S. 12o/121

2o7 vgl. J. Agnoli, Überlegungen zum bürgerlichen Staat, Berlin 1975, S. 84 ff und S. 1o9

2o8 vgl. Redationskollektiv Gewerkschaften, Thesen zur Gewerkschaftsanalyse, in:prokla 2/1972, S. 89

2o9 W.v.Auw, R. van Capelleveen, On the Interrelationship, a.a.O.

21o vgl. Forschungsprojektantrag, - Veränderungen im politischen System der BRD -, Man., Frankfurt 1978, S. 14

211 W. Abendroth, Aufstieg und Krise der Sozialdemokratie, a.a.O., K. Mandelbaum, Sozialdemokratie und Leninismus a.a.O., D. Groh, Negative Integration, a.a.O., H. Mommsen (Hrsg): Sozialdemokratie zwischen Klassenbewegung und Volkspartei, Frankfurt 1974; M. Luthardt (Hrsg.) Sozialdemokratische Arbeiterbewegung Bd. 1 und 2, Frankfurt 1977/8

212 u. Jaeggi u.a., Die SPD in der Krise, Frankfurt 1976 J. v. Freyberg u.a. Geschichte der dt. Sozialdemokratie, Köln 1975, S. 364 - 429; W.-D. Narr u.a., SPD-Staatspartei oder Reformpartei, a.a.O.

213 G. Scharfenberg, a.a.O.

214 M.G. Schmidt, Die Politik der SPD- und CDU-Regierungen. Man., Konstanz 1979

215 Schmollinger/Stöss II, a.a.O., S. 116/117

216 Schmollinger/Stöss, a.a.O., S. 13o, S. 132

217 E. Nyssen, H.G. Rolff, Perspektiven der Schulreform, a.a.O., S. 45 - 47

218 vgl. K. Mandelbaum, Sozialdemokratie, a.a.O., S. 3 - 47

219 vgl. Programme der Deutschen Sozialdemokratie, (Hrsg.): SPD-Parteivorstand, Hannover 1963

22o vgl. L. Coletti, Bernstein und der Marxismus der Zweiten Internationel, Frankfurt 1971, H. Grebing, Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, Frankfurt 1971 ; aus marxistischer Perspektive: B. Zeuner, Zur SPD-Bindung der DGB-Gewerkschaften, a.a.O., S. 9

221 cf. die theoretisch elaboriertesten Arbeiten "zeitgenössischer Marxisten", die allerdings dazu neigten, pejorative Wertungen moralisch einzuführen und zu begründen: K. Mandelbaum, Sozialdemokratie und Leninismus. Berlin 1974 (eine Dissertation von 1926) und K. Brandis, Der Anfang vom Ende der Sozialdemokratie, Berlin 1975 (Brandis ist das Pseudonym für Karl Friedrich Brockschmidt, auch die Arbeit von Brandis ist eine Promotion bei Karl Grünberg; zusammen mit Mandelbaum gehörte er zur aus der KPD ausgeschlossenen Gruppe der "entschiedenen Linken"; ein Intellektuellenzirkel Grünbergs,der sich an K. Korsch orientierte.

222 Groh, Negative Integration, a.a.O., Mommsen, Sozialdemokratie, a.a.O., S. 84 ff

223 W.v. Auw, R. van Capelleveen, a.a.O., S. 13; wir haben diesen begrifflichen Status "staatstheoretisch" eingebracht; dies versuchte unser CSE-Aufsatz, a.a.O., Bradford 1977. Wir haben die Begrifflichkeit aber auch an Bernsteins Buch, Die Voraussetzungen des Sozialismus Reinbek 1969, herausgearbeitet und weiterentwickelt: cf. v. Auw/van Capelleveen, a.a.O., S. 16 - 21

224 vgl. ebd., man könnte diese Phase jeweils historisch qualifizieren. Der Kurs der SPD-Regierungspolitiken folgt einem reformpolitischen Gesamtmodus im ökonomischen und politischen Bereich. Die ideologischen Fronten, z.B. die Mobilisierung zum Einstieg in die 35-Stunden-Woche zur Europawahl, exekutieren "reformistische" Tendenzen, wenn Arbeitszeit nicht nur gekürzt und umverteilt, sondern auch die Arbeitsorganisation und die "Arbeitsweise" der Produktionsagenten in die Nähe demokratischer Interessenwahrnehmung rückten. Im Verlauf der Arbeit werde ich dies nur für die Schulpolitik explizieren.

225 cf. Narr u.a., SPD-Staatsapparate, a.a.O., S. 235: dies Konstrukt einer Staatspartei SPD hat "als zentrales Motiv die Feststellung, daß die SPD in Gefahr steht, sich als Reformpartei zu verlieren."

226 vgl. Dokumente der Bildungspolitik, SPD, a.a.O.; sowie Narr u.a., a.a.O., S. 33 - 68: "Der programmatische Horizont der SPD".

227 G. Fülberth, Die Entwicklung der deutschen Sozialdemokratie von ihrer Gründung bis zum Ende des Sozialistengesetzes, in: v. Freyberg u.a., a.a.O., 1975, S. 17 - 25; der historische Rahmen ist ausführlich abgehandelt.

228 Fülberth, a.a.O., S. 27

229 Fülberth, a.a.O., S. 37 - 5o

23o Jaeggi u.a., 1976, S. 15o - 224

231 Narr u.a., a.a.O., S. 43 - 55

232 vgl. FR v. 2o.4.1979

233 Narr, a.a.O., 1976, vgl. R. Scharping u.F. Wollmer (Hrsg.) Demokratischer Sozialismus und Langzeitprogramm, Hamburg 1973, S. 4o: "Der Staatsbegriff der heutigen Sozialdemokratie".

234 Bourdieu/Passeron, Illusion, a.a.O.

235 vgl. für die Argumentation: E. Frister, Grundrechte und Schulreform, in: Köhler, Wem soll die Schule nützen?, a.a.O., S. 25 - 31

236 Die CDU lehnte programmatisch die Gesamtschule nicht nur als eine Regelschule, sondern insgesamt als Nivellierungsinstanz ab. Vgl. FR v. 12.6.1979; u.v.a.: H. Bauer, Das Ende des Gymnasiums?, Freiburg 1973

237 vgl. Schmollinger/Stöss, a.a.O., S. 132; auch die Konfession spielt bei Wahlentscheidungen eine nachweisbare Rolle; die CDU dominierte die katholische Klientel nur 1972, eine "Ausnahmewahl", nicht "flächendeckend".

239 Vgl. C. v. Braunmühl, Kalter Krieg und friedliche Koexistenz, Frankfurt 1973

24o J. Raschke, Innerparteil. Opposition, Hamburg 1974, S. 17 - 19

241 Schmollinger/Stöss, II., a.a.O., S. 124

242 vgl. CDU-Hessen (Hrsg.) Bildung in Freiheit, Wiesbaden 1978

243 hier liegt die Schwäche bei Eckart u.a., a.a.O., die die Instrumentalismusthese der empirischen Sozialforschung an einem Set von patterns messen, die ohne Bezug zur ökonomisch-politisch-ideologischen "Konjunktur" keine Interpretation über Erfahrungs- und Bewußtseinsgehalte, über "normative" Orientierungen sozialer Bewegungen, auch innerhalb der Arbeiterklassenfraktionen und der SPD zulassen. Vgl. kritisch zur "Instrumentalismus- u. cash-nexus-These": M. Osterland (Hrsg.): Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotentiale, Frankfurt 1975.

244 vgl. auch die Beweisführung S. 198 ff.; cf. Hirsch, Was heißt eigentlich Krise der Staatsfinanzen, a.a.O.

245 cf. Hessischer Kultusminister (Hrsg.): Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I, Frankfurt 1973; sowie J. Roitsch, Auf Anpassungskurs, in: Erziehung und Wissenschaft 1/79, S. 6 - 8; Fritzsche, K.: Dokument der Kapitulation, Rahmenrichtlinien"Grundlegungen", in: betrifft: erziehung 9/1978, S. 68

246 H. Rohde, Interview mit dem Bildungsminister, in: päd. extra, a.a.O., S. 15

247 dies ist die Argumentationslinie in der Regierungserklärung vom 16.12.1976 für die Regierungspolitik von SPD/FDP von 1977 - 198o, Bonn 1978, S. 57 - 69; vgl. Bowles/Gintis, Pädagogik in den USA, a.a.O., S. 11 - 39

248 Regierungserklärung 1977 - 198o, a.a.O.; Krollmann, Bildungs- und Beschäftigungssystem, a.a.O., S. 4 , 1977

249 vgl. Regierungserklärung, a.a.O., 1978; cf. ökonimisch-politischer Orientierungsrahmen der SPD 1975 - 1985, Bonn 1975, S. 34: Die Weltmarktabhängigkeit nivelliere die "Konflikte" in allen Politproduktionsbereichen der Staatsapparate.

25o H. Bauer, Das Ende des deutschen Gymnasiums, "Ein Curriculum für Pawlows Hund", a.a.O., S. 67 - 94

251 Schmollinger/Stöss, I, II, a.a.O., Bundestagswahlen 1969/1972/1976. Die "Wanderungsbewegung 1972 - 1976 der SPD-Wähler läßt diese Vermutung zu.

252 Auch der Rückgang der arbeitslosen Jugendlichen seit Mai/Juni 1979 indiziert nur, daß der "Konjunkturaufschwung" denjenigen Jugendlichen zugute kommt, die jetzt ihren Hauptschulabschluß erreichen. Auch nach den Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit fallen die Altersjahrgänge 1975/78 nicht unter diesen Einstellungsschub; diese Sozialgruppe fällt mit den "schwer Vermittelbaren" unter das Verdikt des Sozialfalles, der Marginalisierung", vgl. FR v. 7.6.1979; C. Richter (Hrsg.): Die überflüssige Generation, a.a.O., 1978

253 cf. M. G. Schmidt, Die Politik der SPD- und CDU-Regierungen von 1952 - 1977, verviel. Ma., Konstanz 1979, S. 3; vgl. auch betrifft: erziehung 11/1978, a.a.O. S. 46

254 Eine resümierende Interpretation aus marxistischer Sicht versuchen: E. Altvater, J. Hoffmann, W. Semmler, Vom Wirtschaftswachstum zur Wirtschaftskrise, Berlin 1979

255 Fend-Ergebnisse, in: betrifft: erziehung 2/1979, S. 12/13

256 Schön/Hurrelmann (Hrsg.): Schulalltag und Empirie, a.a.O., 1979

257 cf. FR v. 2o.4.1979

258 Füchtner, Psychoanalytische Pädagogik, a.a.O., 1979, S. 125

259 Dies galt bis vor kurzem für die italienischen Universitäten im großstädtischen Ballungsraum; die Verlängerung des allgemeinbildenden Schulwesens, hier liegt der Vergleich mit den USA auf der Hand, wird unter diesem "Aufbewahranstaltsaspekt" auch für die Bundesrepublik Deutschland diskutiert: Regierungserklärung 1977 - 198o, a.a.O., S. 57/61: "1985 werden über 2 1/2 Millionen Menschen mehr im erwerbsfähigen Alter stehen als heute...", insofern bestehen "Besorgnisse hinsichtlich" einheitlicher Lebensverhältnisse"... bei der Regelung der Dauer der Bildungsgänge und insbesondere der Schulpflicht".

26o cf. v. Auw, Familienbildung als Sozialer Dienst, Frankfurt 1979, S. 39/4o

261) vgl. M. Oppitz, Notwendige Beziehungen. Abriß der strukturalen Anthropologie, Frankfurt 1974; vgl. u.a. J. Hirsch, Nationaler Sicherheitsstaat, Man., Frankfurt 1979

262 vgl. dazu die Konzeption der französischen Bildungsforschung im Bereich der Ethnologie: P. Bourdieu, Entwurf einer Theorie der Praxis auf ethnologischer Grundlage der kabylischen Gesellschaft, Frankfurt 1978

263 Naschold, Schulreform, a.a.O., S. 24 - 28

264 M.G. Schmidt, Die Politik der SPD- und CDU-Regierungen, a.a.O., 1979

265 U. Jaeggi u.a., Die SPD in der Krise, a.a.O., 1976, S. 14 - 1o8

266 cf. Schmollinger/Stöss II, a.a.O., S. 132, S. 14o/1: "Der Klassengegensatz nahm in seiner Bedeutung für das Wahlverhalten ab, die Bedeutung des konfessionellen Schismas nahm in dieser Hinsicht zu"... "Dies bedeutet, daß die Trennung zwischen SPD und CDU/CSU nunmehr weniger entlang des Klassengegensatzes verläuft, sondern entlang zweier Linien: der gewerkschaftlichen Orientierung, deren positives Ende von der SPD besetzt wird und der christlich-konservativen (i.e. katholischen d.V.) Wertorientierung, deren positives Ende von der CDU/CSU besetzt wird".

267 Schmollinger/Stöss, a.a.O., S. 132

268 cf. betrifft: erziehung 11/78, Landtagswahlen S. 6

269 cf. M.G. Schmidt, Die Politik der SPD- und CDU-Regierungen, a.a.O., S. 28

27o Schmidt, ebd., S. 4o

271 vgl. Schmidt, a.a.O., S. 4o: Bildungsindikatoren im Rechenzentrum der Universität Konstanz, "Lesehilfe".

272 Schmidt, ebd., S. 35

273 diese Differenzierung hat die "marxistische" Bildungsökonomie ebenso ignoriert wie die "neuere" Staatstheorie, vgl. H. Gerstenberger, Zum Stand der Debatte, in: Handbuch 5, Staat, a.a.O., 1977

274 cf. E. Frister, Schicksal Hauptschule, Frankfurt 1976; K. Dohse: Ausländerjugend, Krise und Staat, Münster 1977

275 Baden-Württemberg und Bayern schlagen das "Rotationsprinzip" für Ausländerkinder vor: FR v. 7.6.1979; dem hat sich die Bundesanstalt für Arbeit angeschlossen

276 vgl. Teil B, Kap. 1

277 cf. Grund- und Strukturdaten, a.a.O., S. 161

278 vgl. E. Altvater, Politische Implikationen der Krisenbereinigung, in: prokla 32/1978; Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik, Memorandum '78, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 5/1978. DGB, Vorschläge zur Wiederherstellung der Vollbeschäftigung, Düsseldorf 1977

279 FR v. 22.5.1979

28o Esser/Fach, Selektiver Korporatismus, vervielf. Man., Konstanz 1979

281 vgl. betrifft: erziehung 11/1978, S. 13 und 22

282 F. Naschold, Schulreform, a.a.O., S. 1o9; Hirsch, Staatsfinanzkrise, a.a.O.

283 cf. J. Agnoli, a.a.O., 1975, S. 7 - 37

284 Institut der deutschen Wirtschaft, zit. nach: FR v. 1o.5.1979

285 ebd.

286 J. Hirsch, Staatsapparat, a.a.O., 1974; E. Altvater; Staatsinterventionismus, in: prokla 3/1972, S. 18

287 M. Baethge u.a., Produktion und Qualifikation, a.a.O., S. 66 - 69

288 vgl. Kommission für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel in der Bundesrepublik (Hrsg.): Wirtschaftlicher und sozialer Wandel, Göttingen 1977, S. 45

289 cf. ebd.

29o vgl. U. Jaeggi u.a., a.a.O., 1976, S. 114 - 118

291 vgl. M.G. Schmidt, a.a.O., S. 35

292 cf. S. Fritzsimmons, R. Wildenmann, K.J. Arrow, a.a.O., S. 222/223, vgl. auch H. Marcuse, Protosozialismus und Spätkapitalismus, in: Kritik 1/79, S. 15; Bahro, Alternative, a.a.O., 1977, S. 485

293 Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Kollektion Studien, Bildungsreihe I, Brüssel/Luxemburg 1977

294 W.S. Bernhard: Immigrants and Refugees, Their Similarities, Differences and Needs, in: Internationale Migration (JCEM), 4/76, S. 267 - 28o; vgl. v. Auw, Sozialer Dienst, a.a.O., S. 66

295 cf. J. Hirsch, Staatsfinanzkrise, a.a.O., v. Auw u.a., Klassenbewegung und Staat, a.a.O., S. 67

296 W.v.Auw/R.van Cappelleveen, a.a.O., S. 19 - 21

297 Naschold, Schulreform, a.a.O., Schmidt, Die SPD- und CDU-Politik, Konstanz 1979, Man., S. 31

298 diese Handlungsorientierungen sind auf den Lohn-nexus nicht reduzierbar, cf. K. Ottomeyer, Ökonomische Zwänge und menschlische Beziehungen, Reinbek 1977, S. 7o ff, S. 96 ff, S. 125 ff, S. 156 ff

299 Regierungserklärung, a.a.O., 1977, S. 21

3oo ebd. S. 17: "Der soziale Ausgleich macht unser Volk stark"...

3o1 Schmollinger/Stöss I, a.a.O., S. 18/19

3o2 J. Esser/W. Fach, Internationale Konkurrenz und selektiver Korporatismus, Man., Konstanz 1979

3o3 vgl. C. V. Braunmühl, die nationalstaatliche Organisiertheit der bürgerlichen Gesellschaft. Ansatz zu einer historischen und systematischen Untersuchung, in: Gesellschaft 8/9, 1976, S. 326

3o4 O. Jacobi, W. Müller-Jentsch, E. Schmidt (Hrsg.): Kritisches Gewerkschaftsjahrbuch 1977/78, Berlin 1978

3o5 Bourdieu/Passeron, a.a.O., 1971

3o6 C. Offe/H. Wiesenthal, Zwei Logiken kollektiven Handelns, a.a.O., 1979

3o7 J. Reuling, Entstehungsbedingungen a.a.O., 1977, S. 321 ff

3o8 Gesamtschule '79, in: betrifft: erziehung 1/79, S. 47

3o9 betrifft: erziehung 11/78, S. 46

31o DGB (Hrsg.): Vorschläge zur Wiederherstellung der Vollbeschäftigung, Düsseldorf 1977

311 Memorandum '78, a.a.O., in: Blätter für deutsche und internationale Politik 5/78

312 Erziehung und Wissenschaften 7/78, S. 6 - 8

313 M.G. Schmidt, Die Politik der SPD- und CDU-Regierungen, a.a.O., S. 4

314 cf. H.-J. Petzold (Hrsg.): Jugend ohne Berufsperpektive, Weinheim 1976. In diesem Sammelband ist der Kontext Berufsbildungsreform und Jugendarbeitslosigkeit thematisch.

315 Hirsch, Bemerkungen zum theoretischen Ansatz, a.a.O., S. 12o

316 vgl. J. Bergmann u.a., Gewerkschaften in der BRD, a.a.O., Die Autoren haben die Terminologie kooperativ/konfliktorisch entwickelt.

317 v.Auw/van Capelleveen, On the Interrelationship, a.a.O., S. 19 (eig. Übersetzung)

318 von Auw/van Capelleveen, a.a.O., S. 22 - 31

319 vgl. Dokumentation der bildungspolitischen Beschlüsse des 11. DGB-Bundeskongresses, Frankfurt 1978

320 vgl. FR v. 26.4.1979

321 Hessische Lehrerzeitung 3/79, S. 6

322 ebd.

323 vgl. "Brennpunkte", (Hrsg.): GEW-Bundesvorstand, Frankfurt 1979, S. 2 und 4.

324 E. Harder, Zukunftschancen der Kinder ausländischer Arbeitnehmer, a.a.O., S. 9 - 16

325 in: betrifft: erziehung 11/78, S. 16; Erziehung und Wissenschaft 9/1979, S. 6-8

326 J. Esser/W. Fach, Selektiver Korporatismus, a.a.O., 1979

327 Bowles/Gintis, Pädagogik, a.a.O., S. 291 - 318: "Bildungsalternativen"

328 u.a. stützte ich meine Argumentation auf J. Hirsch, "Sicherheitsstaat", Man., Frankfurt 1979

329 A. Sohn-Rethel, Geistige und körperliche Arbeit, Frankfurt 1970, S. 94 - 133; Sohn-Rethels Ideologie- und Praxisbegriff müßte erweitert, wenn nicht umdefiniert werden" vgl. Teil A,Kap. 1.2.

330 Hurrelmann/Schön, Schulalltag, a.a.O., S. 3

331 cf. Hirsch, Nationaler Sicherheitsstaat, a.a.O., S. 1 - 3

332 cf. S. Diamond, Kritik der Zivilisation, Frankfurt 1976

333 W.v.Auw, Familienbildung und Sozialer Dienst, Frankfurt 1979, S. 41

334 cf. J. Hirsch, Nationaler Sicherheitsstaat, a.a.O., S. 1 - 3

335 cf. H. Gerstenberger, Zum Stand der Debatte, a.a.O., 1977. Die Autorin nimmt diese Problematisierung in ihr Resümee über die neuere Staatstheorie in der Bundesrepublik nicht einmal auf.

336 Hirsch, Sicherheitsstaat, a.a.O., S. 4

337 In diesem Punkt argumentierten Esser/Fach, Internationale Konkurrenz, a.a.O., 1979, konsequent

338 J. Habermas, Legitimationsprobleme, a.a.O., C. Offe, Strukturprobleme, a.a.O., S. 7 - 26

339 J. Hirsch, Sicherheitsstaat, a.a.O., S. 6

34o vgl. dazu: Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung, Jahresgutachten 1977/78, Bonn 1978

341 Esser/Fach, a.a.O.

342 P. Brückner, Versuch a.a.O., 1978, S. 174: "Ob der kapitalistische Alltag die strukturelle Arbeitslosigkeit überstehen kann, ist fraglich. Er bedürfte wenigstens der Unterstützung durch eine systemstabilisierende Verschiebung des Klassenkampfs: der Ausgrenzung derer, die überflüssig sind, durch die Arbeiterklasse und ihre Organisationen.

343 vgl. H. Stubenrauch, Narziß: Oder ein neuer Sozialisationstyp?, in: päd. extra Jan. 1978, S. 19 ff

344 O. Negt, Schule als Erfahrungsprozeß. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projektes. in: Ästhetik und Kommunikation, 6/7. Jg. 1976, H. 22/23, S. 36 ff

345 diesen "Frühromantizismus" propagieren A. Rang, B. Rang-Dudzik, Reformpädagogik, in: Argument-Sonderbände 21, Berlin 1978, S. 6 - 62

346 vgl. C. Richter (Hrsg.): Die überflüssige Generation Königstein 1979

347 Vgl. dazu: Besser eine Ausbildung als keine Ausbildung. Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem, in: bildung/wissenschaft 5/79, S. 97 - 99

348 Institut für Kommunalwissenschaften, (Hrsg.): Schulbildung ausländischer Kinder, Bonn 1976

349 vgl. FR v. 3o.4.1979; FR v.3.7.1979: das "bildungspolitische Godesberg" der CDU (Remmers)?

35o bildung/wissenschaft 4/79, S. 1 ff ; bildung/wissenschaft 8/79, S. 146

351 vgl. Dt. Städtetag, Position der Städte in der Ausländerpolitik in: epd-Dokumentation 16/1977, S. 3o - 35. Experteninterviews mit Prof. H. Müller, Universität Frankfurt, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften (mehrmals von Okt. 78 bis Mai 79) und mit H. Leuninger Ausländerreferent des Bistums Limburg am 22.5.1979). Beide nahmen am Bundestaghearing des Jugendausschusses am 21.4.1979 in Bonn teil. Vgl. auch H. Leuninger, Frankfurts multiethnische Jugend, vervielf. Man., Frankfurt 1978

352 vgl. FR v. 7.6.1979

353 Die Kritik an einer konservativen Reaktion, den 9 Thesen des Bad Godesberger Forums "Mut zur Erziehung" formuliert W. Klafki, in: Demokratische Erziehung 4 (1978) 3, S. 243 - 246, Erziehung und Restauration im Bildungswesen; eine "radikalere" Antwort versucht H. Giesecke, Aufklärung und Subjektivität, in: ders., (Hrsg.) Ist die bürgerliche Erziehung am Ende, München 1977, S. 163 ff

354 vgl. Spiegel 7/1979, 3o Jahre Bundesrepublik, S. 8o ff

355 vgl. bipo 1/77, Krollmann, a.a.O., S. 3 ff

356 cf. A. Wacker (Hrsg.): Vom Schock zum Fatalismus, Frankfurt 1978

357 Bildungsforum des SPD-Parteivorstandes am 9.6.1979 in Böblingen; vgl. FR v. 1o.5.1979; vgl. auch bildung/
358 wissenschaft 5/1979, S. 1oo - 1o4

358 Vgl. bildung/wissenschaft 5/79, a.a.O., 1o4; FR v. 1o.5.79

359 G. Schäfer/C. Nedelmann (Hrsg.): Der CDU-Staat, Bd. 2, Frankfurt 1969, S. 425 ff und S. 442 ff

36o Bildungsforum, FR v. 1o.5.1979

361 O. Negt, a.a.O., S. 36 ff

362 SPD-Bildungsforum, FR v. 1o.5.1979

363 M. Greiffenhagen, S. Greiffenhagen, a.a.O., S.9o

364 T. Ziehe, Pubertät und Narzißmus, Köln 1975; O. Negt: Wie ist die Gesamtschule als künftige Massenschule zu retten? Das problematische Verhältnis von Verwissenschaftlichung, Schule, Organisation und Lernen, in: H. Giesecke (Hrsg.): Ist die bürgerliche Erziehung am Ende?, a.a.O., S. 145 ff

365 Bildungsform", FR v. 1o.5.1979

366 R. Bahro, Die Alternative, a.a.O., 1977, S. 374

367 Offe/Wiesenthal, a.a.O., 1979, S. 13

368 Bowles/Gintis, Pädagogik, ebd., S. 317 - 319

369 cf. L. v. Dick, Alternativschulen, Reinbek 1979

VERZEICHNIS der benutzten Quellen und Literatur

1. Quellen und Statistiken

- Giese, G.: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen 1961
- Günther, Hoffmann u.a., Geschichte der Erziehung, Berlin (DDR) 1966
- Monumenta Germaniae Paedagogica. 1891 ff
- Archiv für Kommunalwissenschaften
- Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit
- Bildungspolitischer Dienst - bpd -
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden, "Bildung im Zahlenspiegel", lfd. Fachserien: Bildung, Ausländische Schüler usf.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten, Bonn 1978
- Scharfenberger, G. (Hrsg.):, 1976
- Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien

2. Zeitschriften - Zeitungen

a) Die Deutsche Schule

betrifft : erziehung

päd. extra

Demokratische Erziehung

bildung/wissenschaft (BMBWI)

bildungspolitische Informationen (HKM)

Erziehung und Wissenschaft

Hessische Lehrerzeitung

Gesellschaft und Schule

Gewerkschaftliche Bildungspolitik

Informationsdienst:
-Gemeinnützige Gesellschaft
-Gesamtschule e.V.

Einundzwanzig

b) Das Argument

Ästhetik und Kommunikation

Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie

prokla

Leviathan

Gesellschaft: Beiträge zur Marxschen Theorie

Frankfurter Hefte

Blätter für deutsche und internationale Politik

Gewerkschaftliche Monatshefte

Politische Vierteljahresschrift (PVS)

c) Frankfurter Rundschau (FR)

Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)

Süddeutsche Zeitung

Katholische Nachrichtenagentur (KNA)

Evangelische Pressedokumentation (epd)

Der Spiegel

Die Zeit

3. Literatur

Abendroth, W., Krise der deutschen Sozialdemokratie, Frankfurt 1969, 2. Aufl.

Adorno, Th. u.a., The Authoritarian Personality. Studies in Prejudice, New York 1950

Agnoli, J., Überlegungen zum bürgerlichen Staat, Berlin 1975

Akpinar, Ü., López-Blasco, A., Vink, J., Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen, München 1977

Althusser, L., Die Krise des Marxismus, Hamburg 1978

ders., Ideologie und ideologische Staatsapparate, Hamburg 1977

Altvater, E./Huisken, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1973

ders., Hoffmann, J., Semmler, W., Vom Wirtschaftswachstum zur Wirtschaftskrise, Berlin 1979

Ariès, P., Geschichte der Kindheit, München 1975

Armanski, G., Zur Kritik der Theorie der neuen Mittelklasse, in: prokla 13/1974, Heft 2, S. 41 ff.

Armbruster, W. u.a., Expansion und Innovation. Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1971.

Auernheimer, G., Mündigkeit und Allgemeinbildung als Erziehungsanforderungen, in: Demokratische Erziehung, Heft 3/77, S. 291 - 304

ders., Stichwort Erzieher, Erziehung, Erziehungsmittel Erziehungstheorie, in: Chr. Wulf, Wörterbuch der Erziehung München 1974, S. 187 ff.

v. Auw, W., Familienbildung als Sozialer Dienst Frankfurt 1979

ders.,van Capelleveen, R., On the Interrelationship between the Integration of the Masses, Social Democracy, and Labor Unions in the Federal Republic of Germany, erscheint in: "Capital and Class", London 1979

ders., v. Braunmühl, C., van Capelleveen, R., Engelhardt, K., Füchtner, H., Gloede, F., Hirsch, J., Köhler, Ch., Küchler, Klassenbewegung und Staat in der Bundesrepublik Deutschland, in: Gesellschaft 8/9, Frankfurt 1976, S. 51 - 97

Baethge, M., u.a., Produktion und Qualifikation, Göttingen 1973/74

ders., Ausbildung und Herrschaft, Frankfurt 1971

ders., Lehrstellen-Boykott, in: päd. extra Nr. 11, 1974, S. 9 und S. 17

ders., u.a., Zur analytischen Bedeutung der politökonomischen Kategorien hinsichtlich der Erfassung bildungspolitischer Entscheidungsprozesse in der BRD, in: Altvater/Huisken, a.a. O., S. 447

ders., Abschied von den Reformillusionen, in: betrifft: erziehung 11/1972, S. 26

ders., Gerlach, F., Kein schönes Land in dieser Zeit, in: betrifft: erziehung 3/78, S. 58 - 6o

Bahro, R., Die Alternative, Frankfurt 1977

Bauer, H., Das Ende des deutschen Gymnasiums, Freiburg 1973

Bammé, A., u.a., Von der Psychoanalyse zur Sozialpsychologie der Schule als Institution, in: prokla 33/1978, S. 37 - 64

Becker, E., u.a., Erziehung zur Anpassung? - Eine soziologische Untersuchung zur politischen Bildung an den Schulen, Frankfurt 1967

ders., Wagner, B., Ökonomie der Bildung, Frankfurt 1977

Benninghause, H., Soziale Einstellung und soziales Verhalten. Zur Kritik des Attitüdenkonzepts, in: G. Albrecht u.a. (Hrsg.): Soziologie, 1973

Bergmann, J., u.a., Gewerkschaften in der Bundesrepublik Bd. 1 und 2, Frankfurt 1976/77

Bernal, J.D., Science in History, London 1954

Bernard, W.S.: Immigrants and Refugees, Their Similarities, Differences and Needs, in: Internationale Migration (JCEM), 4/76, S. 267 - 28o

Bernstein, E., Die Voraussetzung des Sozialismus, Reinbek 1969

v. Beyme, K., Wirtschaftliches Wachstum und gesellschaftliches Problem, Königstein 1978

Blanke, B., Jürgen, U., Kastendiek, H., Kritik der politischen Wissenschafte, Bd. 2, Frankfurt, New York, 1975, S. 414 - 438

Blankertz, H., in: betrifft: erziehung 1/1979, Gesamtschuldebatte, S. 5o

BMBWI, (Hrsg.): Bildungspolitische Zwischenbilanz, Bonn 1975

ders., Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems, Bonn 1978

BMBWI, (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 197o

Böhme, H., Deutschland Weg zur Großmacht, Köln 1974, 3. Aufl.

Bourdieu, P., Passeron, J.C., Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971 sowie dies., Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt, Frankfurt 1973

ders., Entwurf einer Theorie der Praxis auf ethonologischer Grundlage der kabylischen Gesellschaft, Frankfurt 1978

Bowles, S., Gintis, H., Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie, Das Beispiel USA, Frankfurt 1978

Brandes, V., (Hrsg.): Handbuch 5, Der Staat, Frankfurt 1977

Brandis, K., Der Anfang fom Ende der Sozialdemokratie Berlin 1975

v. Braunmühl, C., Die nationalstaatliche Organisiertheit der bürgerlichen Gesellschaft. Ansatz zu einer historischen und systematischen Untersuchung, in: Gesellschaft 8/9, 1976, S. 326

Briese, V. u.a., Bildungspolitische Restriktionen, Frankfurt 1972

Brezinka, W., Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971

Brückner, P., Versuch, uns und anderen die Bundesrepublik zu erklären, Berlin 1978

Campe, J.H., Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes, Zwei Fragmente, Wolfenbüttel 1786

van Capelleveen, R., Bewußtseinsformen und Handlungsorientierungen von Arbeitern in entwickelten kapitalistischen Gesellschaften, Diss., Frankfurt 1978

Cogoy, M., Wertstruktur und Preisstruktur, Frankfurt 1977

Coletti, L., Bernstein und der Marxismus der Zweiten Internationale, Frankfurt 1971

Colemann, J. S., et al., How Effectivs is Schooling, Santa Monica, The Rand Corporation, 1972

Combe, A., Kritik der Lehrerrolle, München 1971

Cornforth, M., Wissenschaft und antimarxistisches Dogma, Frankfurt 197o

Dahrendorf, R., Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965

Deppe, R., u.a., Gewerkschaftliche Organisation und politische Orientierung, in: Ebbi ghausen (Hrsg.): Bürgerlicher Staat und politische Legitimation, Frankfurt 1976

DGB (Hrsg.): Dokumentation der bildungspolitischen Beschlüsse des 11. DGB-Bundeskongresses, Frankfurt 1978

ders. (Hrsg.): Vorschläge zur Wiederherstellung der Vollbeschäftigung, Düsseldorf 1977

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen 1953 - 1965, Stuttgart 1966

Deutscher Bildungsrat, Strukturplan des Bildungswesens, Bonn 197o

ders., Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Bonn 1974

Diamond, S., Kritik der Zivilisation, Frankfurt 1976 v. Dick, L., Alternativschulen, Reinbek 1979

Ebbighausen, R., (Hrsg.): Bürgerlicher Staat und politische Legitimation, Frankfurt 1976

Eckart, Chr. u.a., Empirische Thesen zum "instrumentellen Bewußtsein" in: Gesellschaft 4, 1975, S. 7 ff

Edelmann, M., Politik als Ritual, Frankfurt 1976

Elias, N., Über den Prozeß der Zivilisation, Frankfurt 1976 Bd.1

Endlich, S., u.a. Sozio-ökonomische Analysen des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik, Berlin 1973

Esser, J., Fach, W., Internationale Konkurrenz und selektiver Korporatismus, vervielf. Man., Konstanz 1979

Evers, C.H., Einleitung,in: H.G. Rolff, Strategisches Lernen in der Gesamtschule, München 1974

Fend, H., Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1974

ders., Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule, Weinheim 1977

ders., Sozialisation durch Literatur, Weinheim 1979

Fetscher, I., Wissenschaftliches Wachstum und gesellschaftliches Bewußtsein, in: K. v. Beyme, Königstein 1978, S. 61 - 79

P. Feyerabend, Erkenntnis für freie Menschen, Frankfurt 1979

Fitzsimmons, St. J., Wildenmann, R., Arrow, K., (Hrsg.): Zukunftsorientierte Planung und Forschung, Königstein 1978

v. Flatow, S., Huisken, F., Zum Problem der Ableitung des bürgerlichen Staates, in: prokla Nr. 7/1973, S. 183 ff.

Foucault, M., Dispositive der Macht, Berlin 1978

ders., Überwachen und Strafen, Frankfurt 1977

v. Freyberg, J. u.a., Geschichte der deutschen Sozialdemokratie, Köln 1975

Freytag, H.P., Zur Problematik mittlerer Bildungsqualifikationen, Weinheim 1968

Fricke, D., Die deutsche Arbeiterbewegung, Ihre Organisation und Tätigkeit von 1890 bis 1914, Leipzig 1962

Frister, E., Schicksal Hauptschule, Köln 1976

Froese, L., (Hrsg.): Bildungspolitik und Bildungsreform, Texte und Dokumente, München 1969

Fuchs, W., Lebenslauf im Geschichtsprozoeß, in: Einundzwanzig/6 1978, S. 112 - 162

Fuchs, u.a. Universitärer Alltag, Gießen 1977

ders., Arbeiterleben nach 1945, Marburg 1979

Füchtner, H., Psychoanalytische Pädagogik, Frankfurt 1979

Führ, Chr., (Hrsg.): Zur Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim 1969

ders., (Hrsg.): Zur Schulpolitik der Weimarer Republik, Weinheim 1978

Fülberth, G., Die Entwicklung der deutschen Sozialdemokratie von ihrer Gründung bis zum Ende des Sozialistengesetzes, in v. Freyberg u.a., a.a.O., 1975, S. 17 - 25

Gamm, H.J., Kritische Schule, München 1970

Gente, H.P., (Hrsg.): Marxismus und Psychoanalyse, München 1971

Gerstenberger, H., Zur Theorie des bürgerlichen Staates. Der gegenwärtige Stand der Debatte in: (Hrsg.): V. Brandes u.a., Handbuch 5, Staat, 1977, S. 21 - 49

GEW (Hrsg.): Materialien zur politischen Geschichte der Lehrerbewegung 1, 1789 - 1933, in: Gesellschaft und Schule, Heft 1, 1973

Giesecke, H., (Hrsg.): Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München 1977

Glucksmann, A., Die Meisterdenker, Reinbek 1978

Gorz, A., Der schwierige Sozialismus, Frankfurt 1967

Gorz, A., Zur Strategie der Arbeiterbewegung im Neokapitalismus, Frankfurt 1967

Gottschalch, W., Vatermutterkind, Berlin 1979

Gramsci, A., Philosophie der Praxis, Frankfurt 1967

Grebing, H., Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, München 1973

Greiffenhagen, M. u. S., Ein schwieriges Vaterland. Zur politischen Kultur Deutschlands, München 1979

Gröll, J., Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß, Frankfurt 1975

Groh, D., Negative Integration oder revolutionärer Attentismus, die deutsche Sozialdemokratie am Vorabend des ersten Weltkrieges, Frankfurt/Berlin/Wien 1973

Gstettner, P., Seidel, P., Sozialwissenschaften und Bildungsreform, Köln 1975

Habermas, J., Theorie und Praxis, Frankfurt 1971

ders., Technik und Wissenschaft als "Ideologie", Frankfurt 1969

ders. Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1977, 4. Aufl.

Hack, L., Subjektivität im Alltagsleben. Zur Konstitution sozialer Relevanzstrukturen, Frankfurt 1977

Harder, E., Zukunftschancen ausländischer Kinder, Bonn 1978, (Institut für Kommunalwissenschaften)

v. Harnach, E., Fürsorge schulpflichtiger Kinder in Kinderhorten, Berlin 1918

Heinrich, R., Zur politischen Ökonomie der Schulreform, Frankfurt 1973

Henning, F.W., Die Industrialisierung in Deutschland 1800 bis 1914, Paderborn, 1973

v. Hentig, H., Vorwort zur deutschen Ausgabe, in: Ariès, Ph., Geschichte der Kindheit, München 1975

Herkommer, S., Stellung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß und Bewußtsein als Vermittlungszusammenhang, vervielf. Man. zum 18. Soziologentag, Bielefeld 1976

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Hessische Bildungspolitik in Zahlen, Wiesbaden 1978

Hirsch, J., Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System, Frankfurt 1970

ders., Staatsapparat und Reproduktion des Kapitals, Frankfurt 1974

ders., Bemerkungen zum theoretischen Ansatz einer Analyse des bürgerlichen Staates in: Gesellschaft 8/9, 1976 S. 99 ff.

ders., Was heißt eigentlich Krise der Staatsfinanzen? Zur politischen Funktion der Staatsfinanzkrise, in: Leviathan, Sonderheft zur Krise des Steuerstaates, 1978

ders., Der Sicherheitsstaat, vervielf. Man., Frankfurt 1979

Hofmann, W., Grundelemente der Wirtschaftsgesellschaft, Hamburg 1969

Hohmann, M. (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern, Düsseldorf 1976

Hopf, A., Empirische Untersuchungen zum Bewußtsein junger Lehrer, in: Das Argument, Sonderband Schule und Erziehung 5, 1973, S. 238 ff.

Horkheimer, M., Kritische Theorie, zwei Bände, Hrsg. von A. Schmidt, Frankfurt 1968

Hüfner, K. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, in: Fitzsimmons, a.a.O., Königstein 1978, S. 15 - 22

Huisken, F., Kritik der bürgerlichen Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972

Hurrelmann, K., Erziehungssystem und Gesellschaft, Hamburg 1975

ders., B. Schön, (Hrsg.): Schulalltag und Empirie, Weinheim 1979

Institut für Kommunalwissenschaften (Hrsg.: Schulbildung ausländischer Arbeitnehmer, Bonn 1976

Jakobi, O., Müller-Jentsch, W. Schmidt, E., (hrsg.): Kritisches Gewerkschaftsjahrbuch 1977/78 Berlin 1978

Jaeggi, U., (hrsg.): Sozialstruktur und politische Systeme, Opladen 1976

ders., u.a. Die SPD in der Krise, Frankfurt 1976

Janossy, F., Das Ende des Wirtschaftswunders, Frankfurt 1966

Kammerer, G., Lutz, B., Nuber, Ch., Ingenieure und technisches Potential im deutschen Maschinenbau, München 1970 (Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung)

Keckeisen, W., Die gesellschaftliche Definition abweichenden Verhaltens, München 1974

Kern, K., Schumann, M., Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein, Frankfurt 1974

Ketterer, G., Zander, H., Zur Methodenproblematik in der Analyse der Volksschulentwicklung, in: Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert, F. Nyssen u.a. (hrsg.): Frankfurt 1974, S. 254

Kirchenberger, S., Kritik der Schichtungs- und Mobilitäts-forschung, Frankfurt 1975

Klafki, W., Gesamtschuldebatte, in: betrifft: erziehung 1/79, S. 5o

ders., Rang, A., Röhrs, H.: Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School, Braunschweig 197o

ders., u.a., Erziehungswissenschaften, Band 1 - 3, Frankfurt 197o

Kommission für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel in der Bundesrepublik (hrsg.): Wirtschaftlicher und sozialer Wandel, Göttingen, 1977

Koneffke, G., Integration und Suversion, in: Das Argument 54/Heft 5/6, Sonderband Schule und Erziehung 4, S. 41o ff.

Köhler, G., (hrsg.): Wem soll die Schule nützen? Frankfurt 1974

König, R., Die Familie der Gegenwart, München 1977

Korsch, K., Die materialistische Geschichtsauffassung, Frankfurt 1971

Kostede, N., Die neuere marxistische Diskussion über den bürgerlichen Staat, in: Gesellschaft 8/9 , 1976, S. 15o - 196

Kramer, A., Gramscis Interpretation des Marxismus, in: Gesellschaft 4, S. 65 - 118

Krollmann, H., Zum Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem, in: bipo 1/1977, S. 3 - 9

Küchler, M., Was leistet die empirische Wahlsoziologie? Eine Bestandsaufnahme, in: PVS (18), 1977, S. 145 - 168

Kuhlmann, C., Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik 1949 - 1966, Stuttgart 197o

Leithäuser, Th., Formen des Alltagsbwußtseins, Frankfurt 1976

Leuninger, H., Frankfurts multiethnische Jugend, vervielf-. Man., Frankfurt 1978 (Ausländerreferent des Bistums Limburg)

Liebknecht, W., Wissen ist Macht - Macht ist Wissen, Berlin 1968

Lütge, F., Geschichte der deutschen Argrarverfassung, Stuttgart, 1963

Luhmann, N., Politische Verfassungen im Kontext des Gesellschaftssystems, in: Der Staat, 1973, Nr. 1 und 2

ders., Zweckbegriff und Systemrationalität, Tübingen 1968

Lukács, G., Geschichte und Klassenbewußtsein, Berlin 1923

Luthard, M., (hrsg.): Sozialdemokratische Arbeiterbewegung, Band 1 und 2, Frankfurt 1977 und 78

Macke, G., Lernen als Prozeß, Weinheim 1978

Mandelbau, K., Sozialdemokratie und Leninismus, Berlin 1974

Mannoni, M., Ein Ort zum Leben, Frankfurt 1978

Marcuse, H., Zeitmessungen, Frankfurt 1975

Markert, W., Bildung und Qualifikation, in: betrifft: erziehung, Heft 7, 1974,

Marquardt, R., Sonderschule - und was dann? Frankfurt 1977

Marx, K., Das Kapital, Band 1, MEW - Band 23, Berlin (DDR) 1969

ders., Das Kapital, Bd. 3, MEW - Band 25, a.a.O.,

ders., Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Berlin 1953

ders., Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses, Frankfurt 1970, 2. Aufl.

Masuch, M., Politische Ökonomie der Ausbildung, Reinbek 1972

Memorandum - Gruppe, Alternative Wirtschaftspolitik, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 5/ 1978

Mollenhauer, K., Erziehung und Emanzipation, München 1970

Mommsen, W., Deutsche Parteiprogramme, München 1960

Mottek, H., Wirtschaftsgeschichte Deutschlands, Band 2, Berlin (DDR) 1971

Müller, G., Rödel, U., Sabel, Ch., Stille, F. u. Vogt, W.: Ökonomische Krisentendenzen im gegenwärtigen Kapitalismus, Frankfurt 1978, (Studie des Max-Planck-Instituts zur Erforschung der Lebensbedingungen, Starnberg)

Müller, Hermann (Hrsg.): Ausländerkinder an deutschen Schulen, Stuttgart 1974

ders., Sozialisation und Individualität, München 1977

ders., Sozialpsychologie, München 1977

Moore, H., Kleining, G.,: Das Bild der sozialen Wirklichkeit in: KZfSS, Jg. 11, 1955

Narr, W.D. u.a., SPD-Staatsapparat oder Reformpartei?, München 1976

Naschold, F., Schulreform als Gesellschaftskonflikt, Frankfurt 1974

Negt, O., Schule als Erfahrungsprozeß. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projektes, in: Ästhetik und Kommunikation 6/7 Jg. 1976, Heft 22/23

Neidhardt, F., Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und

Sozialpsychologie, Opladen 197o, S. 144 - 169

Neuendorf, H., Der Begriff des Interesses, Frankfurt 1973

ders., /Sabel, Chr., Zur relativen Autonomie der Deutungsmuster, 18. Deutscher Soziologentag, a.a.O.

Nipperdey, T.H., Interessenverbände und Parteien in Deutschland vor dem 1. Weltkrieg, in: Wehler, H.U. (hrsg.): Moderne deutsche Sozialgeschichte, Köln 197o, S. 369

Nyssen, F., Schule im Kapitalismus, Köln 197o

ders., (Hrsg.) Schulkritik als Kapitalismuskritik, Göttingen 1971

Nyssen, E., Schule im Nationalsozialismus, Heidelberg 1979

OECD, (Hrsg.): OECD-Examen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Paris 1971

Offe, C./Wiesenthal, H., Zwei Logiken kollektiven Handelns, vervielf. Man., Universität Bielefeld 1979

ders., Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, Frankfurt 1972

ders., Berufsbildungsreform, Frankfurt 1975

ders./Lenhardt, G., Staatstheorie und Sozialpolitik, vervielf. Man., Bielefeld und Berlin 1976

Oppitz, M., Notwendige Beziehungen, Abriß der strukturalen Anthropologie, Frankfurt 1974

Osterland, M., (hrsg.): Arbeitssituation, Lebenssituation und Konfliktpotential, Frankfurt, Köln 1975

Otten, D., Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung, Berlin 1973

Ottomeyer, K., Ökonomische Zwänge und menschliche Beziehungen, Frankfurt 1977

Pappi, F.U., Sozialstruktur, gesellschaftliche Wertorientierung und Wahlabsicht, in: PVS (18) 1977, S. 195 - 292

Paschukanis, E., Allgemeine Rechtslehre und Marxismus, Frankfurt 197o

Petzold, H.J.,(Hrsg.): Jugend ohne Berufsperspektive, Weinheim 1976

Picht, G., Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten 1966

Popper, K.R., Logik der Forschung, Tübingen 1969

Poulantzas, N., Staatstheorie, Hamburg 1978

ders., Klassen im Kapitalismus - heute, Berlin 1975

ders., Faschismus und Diktatur, München 1973

ders., Politische Macht und gesellschaftliche Klassen, Frankfurt 1974

Preuß, U.K., Bildung und Herrschaft, Frankfurt 1975

Prewo, R., Ritsert, J., Stracke, E., Systemtheoretische Ansätze in der Soziologie, Reinbek 1973

Rang, A., Rang-Dudzik, B., Reformpädagogik, in: Argument-Sonderbände 21, Berlin 1978, S. 6 - 62

Raschke, J., Innerparteiliche Opposition, Reinbek 1974

Richter, C., (Hrsg.): Die überflüssige Generation, Königstein 1979

Reuling, J., Berufsbildungspolitik von 197o - 1975, Diss. Frankfurt 1977

Robinsohn, S. B., Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied 1969

Roevenich, W., Bildungsökonomie, Köln 1966 (Deutsches Industrie-Institut)

Rohde, H., Interview mit dem Bildungsminister, in: päd. extrag, Oktober 1974

Rolff, H.G., Nyssen, E., Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1972

ders., Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek 1974

Ronge, V., Schmieg, G., Restriktionen politischer Planung, Frankfurt 1973

ders., Weihe, U., (hrsg.): Politik ohne Herrschaft? Antwort auf die systemtheoretische Neutralisierung der Politik, München 1976

Rosenberg, H., Wirtschaftskonjunktur, Gesellschaft und Politik in Mitteleuropa, 1873 - 1896, in: Moderne deutsche Sozialgeschichte, a.a.O., S. 225 ff.

Sohn-Rethel, A., Geistige und körperliche Arbeit, Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis, Frankfurt 1971

Speichert, H., "Auslese 74" (BRD), in: päd. extra 3/74, S. 3

Scharfenberg, G., (hrsg.): Bildungspolitik - Dokumentation, Band I SPD, Berlin 1976

Schäfer, G., Nedelmann, C., (hrsg.): Der CDU-Staat, Band 1 und 2, Frankfurt 1969

Scharpf, F. W., Politische Durchsetzbarkeit innerer Reformen, vervielf. Man., Berlin, Konstanz 1973

Schefer-Vietör, G., Arbeiterkinder an der Gesamtschule, Frankfurt 1978

Schiersmann, H., Zur Sozialgeschichte der preußischen Provinzial- und Gewerbeschulen, Weinheim 1978

Schmidt, A., Geschichte und Struktur, Frankfurt 1971

ders., Der strukturalistische Angriff auf die Geschichte in: Beiträge zur marxistischen Erkenntnistheorie, Frankfurt 197o

Schmidt, M., Materialien zur Arbeitsfeldanalyse der Lehrer, Offenbach 1972

Schmidt, M.G., Die Politik der inneren Reformen in der Bundesrepublik 1969 - 1976, in: Politische Vierteljahresschrift, Heft 2, 1978, S. 2o1 - 253

ders., Die Politik der SPD- und CDU-Regierungen von 1952 - 1977, vervielf. Man., Konstanz 1979

Schmitt, H., Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins, in: Das Argument 8o, Sonderband Schule und Erziehung (V), 1973, S. 294, ff.

Schmollinger, H.W., Stöss, R., Bundestagswahlen und soziale Basis politischer Parteien in der Bundesrepublik, Teil I, II, in: prokla 25/26, 1977

Schmude, J., Ausbildung für Alle, in: bildung und wissenschaft, 2/1979, S. 32 ff.

Schön, B., Das gesellschaftliche Bewußtsein von Gesamtschullehrern, Weinheim 1979

Schrader, F.E./Schrader-Wälke, U., Schulreform in den Westzonen, Gießen 1974

Schulz, H., Die Schulreform der Sozialdemokratie, Berlin 1911

Schorske, C., German Social Democracy 19o5 - 1917. The Development of the Great Schism, Cambridge 1955

v. Stein, L., Die Verwaltungslehre, Band 2: Das Bildungswesen, Stuttgart 1884

Stubenrauch, H., Narziß: oder ein neuer Sozialisationstypus, in: päd. extra 1/78, S. 19 ff.

Titze, H., Die Politisierung der Erziehung, Frankfurt 1973

Thompson, E. P., u.a. Wahrnehmungsformen und Protestverhalten, Studien zur Lage der Unterschichten im 18. und 19. Jh., Frankfurt 1979

Ulrich, E., Deckungsuntersuchungen für Ausbildungsinhalte als Elemente einer beruflichen Substitutionsanalyse, in: Mitteilungen des Instituts für Arbeits- und Berufsforschung, Heft 1o, 1969

Vester, M., Die Entstehung des Proletariats als Lernprozeß, Frankfurt 197o

Voigt, B., Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen, Frankfurt 1973

Wacker, A., (hrsg.): Vom Schock zum Fatalismus, Frankfurt 1978

Wellendorf, F., Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim 1973

v. Werder, L., Sozialistische Erziehung in Deutschland, 1848 - 1973, Frankfurt 1974

Widmaier, H.P., Bildung und Wirtschaftswachstum, Villingen 1966

Wolff, F., Windaus, E., (hrsg.): Studentenbewegung 1967 - 1969 Frankfurt 1977

Wulf, Chr., Wörterbuch der Erziehung, München 1974

Zenke, K.G., Pädagogik - kritische Instanz der Bildungspolitik?, München 1972

Zeuner, B., Zur SPD-Bildung der DGB-Gewerkschaften, in: prokla 26/1976

Ziehe, T., Pubertät und Narzißmus, Köln 1975

Zoll, R., Der Doppelcharakter der Gewerkschaften, Frankfurt 1976

Glossar - benutzte Begrifflichkeiten des "marxistischen Strukturalismus".

"Eigenwirksamkeit" (effectivite specifique). Es handelt sich um ein typisches Merkmal von Marx' Spätwerken: die verschiedenen Aspekte der Gesellschaftsformation stehen nicht wie in Hegels Dialektik des Bewußtseins in einem Verhältnis von Wesen und Erscheinung; jeder Aspekt hat seinen genau bezeichneten Einfluß auf die Aspekte der komplexen Totalität, nämlich auf die Struktur mit Dominante. Daher sind Basis und Überbau nicht so aufzufassen, wie dies der Vulgärmarxismus tut, nämlich als Wesen und Erscheinung; der Staat und die Ideologie sind nicht bloßer Ausdruck des Ökonomischen, sie sind innerhalb eines strukturierten Ganzen autonom, in welchem ein Aspekt dominant ist, wobei diese Dominanz in letzter Instanz durch das Ökonomische determiniert wird.

Konjunktur (conjoncture). Es handelt sich hier um einen zentralen Begriff der marxistischen politischen Wissenschaft; er steht für das jeweilige politische Kräfteverhältnis, den Zustand der Überdeterminiertheit der Widersprüche zu einem bestimmten Moment, in dem die politische Praxis ansetzen muß.

Gesellschaftsformation: Eine Gesellschaftsformation ist das komplexe Ganze, das die ökonomischen, politischen, ideologischen Praxisformen an einen bestimmten Ort und in einem bestimmten Entwicklungsstadium umfaßt.

Ideologie ist das "gelebte" Verhältnis zwischen Menschen und ihrer Umwelt, oder eine Widerspiegelung dieses unbewußten Verhältnisses, z.B. eine "Philosophie" usw. Sie unterscheidet sich von einer Wissenschaft nicht dadurch, daß sie falsch ist, denn sie kann kohärent und logisch sein, ... sondern dadurch, daß das Praktisch-Gesellschaftliche darin über das Theoretische dominiert, über die Erkenntnis. Historisch gesehen ist die Ideologie Vorläufer der Wissenschaft, welche dadurch entsteht, daß mit dem Vorstadium der Ideologie ein erkenntnistheoretischer Bruch vollzogen wird. Neben der Wissenschaft überlebt die Ideologie

jedoch als wesentliches Element einer Gesellschaftsformation, also auch in einer sozialistischen und in einer kommunistischen.

Praxisformen (pratiques). Es gibt ökonomische, ideologische, politische und theoretische Praxisformen. Poulantzas knüpft in Anlehnung an Althusser an die Theorie an, die von Engels angelegt und von Mao weiterentwickelt worden ist, nämlich daß die ökonomische, politische und die ideologische Praxis die drei Praxisformen sind, die eine Gesellschaftsformation konstituieren.

Produktionsweise. Die Produktionsweise ist der zentrale Begriff der Theorie der ökonomischen Praxis im Rahmen einer Gesellschaftsformation. Sie stellt eine komplexe Struktur dar, die doppelt verknüpft ist durch die Verbindung der Produktivkräfte und die Verbindung der Produktionsverhältnisse, und umfaßt drei Elemente: Den Arbeiter, die Produktionsmittel (die sich unterteilen in Gegenstand und Werkzeug der Arbeit) und den Nichtarbeiter.

Struktur mit Dominante. In der kapitalistischen Gesellschaftsformation ist diese Überdeterminiertheit in letzter Instanz durch das Ökonomische determiniert. Hiermit wird der klassische marxistische Lehrsatz klargestellt, daß der Überbau relativ autonom ist, das Ökonomische jedoch in letzter Instanz determiniert."Letzte Instanz" besagt nicht, daß es irgendeine Endzeit geben wird, oder je einen Ausgangspunkt gegeben hat, an dem das Ökonomische allein determiniert war oder sein wird, während die anderen Instanzen allein vorausgehen oder ihm folgen, die letzte Instanz tritt nie ein, die Struktur stellt stets das Nebeneinander aller ihrer Elemente und deren Verhältnisse von Herrschaft und Unterordnung dar; es handelt sich stets um eine bestimmte Struktur.

Überdeterminiertheit (surdetermination). Der Begriff findet sich ursprünglich bei Freud. Er dient dort zur Beschreibung des Tatbestandes , daß Traumbilder zur Darstellung von Traumgedanken deswegen bevorzugt werden, weil sie es gestatten, Traumgedanken in ein Bild zu verdichten (Verdichtung), oder psychisch hochwertige Traumgedanken ihrer Intensität zu ent-

kleiden, und die Intensität auf Traumbilder minderwertiger Art zu verschieben (Verschiebung). Typisch für Verdichtung und Verschiebung von Traumbildern ist auf jeden Fall, daß die Bilder des Trauminhalts also zu mehreren Traumgedanken in Beziehung stehen, also mehrfach- oder überdeterminiert sind. In Analogie dazu verwendet Althusser dieses wissenschaftliche Element, um zu beschreiben, wie sich die Widersprüche der Praxisformen, aus denen sich eine Gesellschaftsformation zusammensetzt, auf die Gesellschaftsformation als Ganzes, und von daher wieder zurück auf jede Praxisform und jeden Einzelwiderspruch auswirken. Damit wird das Schema von Herrschaft und Unterordnung, Antagonismus und Nichtantagonismus der Widersprüche im Rahmen einer Struktur mit Dominante zu jedem beliebigen historischen Augenblick definierbar. Die Überdeterminiertheit eines Widerspruchs ist der Widerschein, der von seinen Existenzbedingungen innerhalb des komplexen Ganzen auf ihn selbst zurückfällt, d.h. Ausdruck und Einwirkungsform der anderen Widersprüche innerhalb des komplexen Ganzen, oder anders gesagt, ihrer ungleichzeitigen Entwicklung.

.....

Althusser und Poulantzas benutzen die Analogie zu diesen Prozessen der psychischen Überdeterminierung, um die verschiedenen Formen der Überdeterminiertheit der Widersprüche in der marxistischen Geschichtstheorie zu bezeichnen. In Perioden der Stabilität werden die wesentlichen Widersprüche einer Gesellschaftsformation durch ideologische Verschiebung neutralisiert."

aus: Politische Macht und gesellschaftliche Klassen, N. Poulantzas, Frankfurt 1968, S. 372 - 382; die in diesem Glossar noch einmal referierten Begrifflichkeiten der "Pariser Schule"haben hier nur verdeutlichenden Charakter: sie lösen weder die "Werturteilsproblematik" noch, wie auch meine Arbeit zeigte, das Verhältnis von "Struktur und Geschichte" bzw."Struktur und Prozeß".

Lebenslauf

Ich, Werner von Auw, wurde am 27. März 1948 in Frankfurt am Main geboren. Nach meinem Abitur am 13. 6. 1967 studierte ich zunächst an der Johann Wolfgang Goethe Universität in Frankfurt, seit 1968/69 an der Philipps-Universität in Marburg Geschichte, Politikwissenschaften, Soziologie und Pädagogik. Dieses Studium schloß ich am 2. 7. 1975 mit dem 1. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Geschichte und Sozialkunde an der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt ab. Akademische Lehrer waren die Professoren Abendroth, Christ, v. Friedeburg, Fuchs, Gesche, Hirsch, Nyssen, Oestreich, Scheibert, Schlesinger.

Seit dem SS 1975 arbeitete ich an meiner Dissertation in Erziehungswissenschaften, die von den Professoren Werner Fuchs und Georg Auernheimer, Philipps-Universität Marburg, fachlich betreut wurde. Der staatstheoretisch-politikwissenschaftliche Teil des Dissertationsprojektes entstand in Kooperation mit Professor Joachim Hirsch, Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main.